DOCUMENT RESUME

ED 300 531 CE 051 018

AUTHOR Gayfer, Margaret, Ed.
TITLE Literacy in Industrialized Countries: A Focus on Practice = L'Alphabetisation en pays industrialises: Point de Mire sur la Pratique. Proceedings of the International Seminar on Literacy in Industrialized Countries (Toronto, Ontario, October 13-15, 1987). Convergence, Volume 20, Nos. 3-4, 1987.
INSTITUTION International Council for Adult Education, Toronto (Ontario).
PUB DATE 87
NOTE 253p.; English and French texts which were printed in reverse sequences, head-to-foot, respectively, have been rearranged for filming.
AVAILABLE FROM International Council for Adult Education, 720 Bathurst Street, Suite 500, Toronto, Ontario, Canada M5S 2R4 ($12.00).
PUB TYPE Collected Works - Serials (022) -- Collected Works - Conference Proceedings (021) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE English; French
JOURNAL CIT Convergence; v20 n3-4 1987

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Adult Basic Education; *Adult Literacy; Classroom Techniques; *Developed Nations; *Developing Nations; Educational Needs; Educational Practices; Females; Foreign Countries; Illiteracy; *Literacy Education; Program Development; Program Implementation; *Teaching Methods

ABSTRACT

The following papers are included: "Seminar's Focus on Practice Puts Action on the Human Level" (Margaret Gayfer); "Literacy: What Do Definitions Tell Us?" (Carman Hunter); "The Practice of Literacy in the Netherlands" (Ella Bohnenn); "The Approach of Popular Literacy Groups in Quebec" (Louise Miller); "Perspectives and Lessons from the Adult Literacy Campaign in England and Wales" (Alan Wells); "Literacy and Immigrant Communities in Industrialized Countries: The Case of Italy" (Anna Napoli); "Building a National Movement: The Caribbean Experience" (Didacus Jules); "Mother Tongue Literacy" (Meshack Matshazi); "Literacy and Empowerment" (Lalita Ramdas); "Literacy and Women in South Africa" (Nombeko Mlambo); "Literacy and Popular Education: A Latin American Experience" (Cesar Picon); "Community-Based Literacy"; "Meeting the Educational Needs of Workers"; "Women and Literacy: What Are the Hidden Issues?"; "Mother-Tongue Literacy: The Bridge to Learning"; "Literacy and Disabled Persons"; "Breaking the Silence"; "Illiteracy and the Public Education System"; "Literacy and Justice Issues for the Public School System"; "Literacy and Technology"; "Building Coalitions"; "Resolution of Mediterranean Conference on Literacy in Urban Areas"; "Korea's Long March towards a Literate Nation" (Choi Un Shil); "Adult Literacy Work in the Republic of Ireland"; "The Experience of the Soviet Union in the Elimination of Illiteracy" (Volodar V. Kraevskii); "Literacy Work in Belgium"; "Norwegian for Practical Use"; "Illiteracy in Spain" (Luis Espina Cepeda, Oscar Medina Fernandez); and "Literacy Practice in the Philippines" (Eileen Belamide). Recommendations from the seminar and names and addresses of participants are included in the proceedings. (MN)

LITERACY IN THE INDUSTRIALIZED COUNTRIES:

A Focus on Practice

FD300531

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

B.A. Yarnal-Franks

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CE051018

CONVERGENCE International Journal of Adult Education
CONVERGENCE Revue Internationale d'Education des Adultes
CONVERGENCIA Revista Internacional de Educación de Adultos

International Council for Adult Education
Vol. XX, No.3-4, 1987

ISSN 0010-8146

LITERACY IN INDUSTRIALIZED COUNTRIES / ALPHABÉTISATION DANS LES PAYS INDUSTRIALISÉS

LITERACY IN INDUSTRIALIZED COUNTRIES

'A Focus on Practice'

Margaret Gayfer
Editor

International Council for Adult Education
720 Bathurst Street, Suite 500,
Toronto, Ontario, Canada M5S 2R4

Table of Contents

Introduction,
Evelyn Murialdo, Coordinator 1

Letters of Welcome 3 & 5

Acknowledgments 7

Part One:
Principles of Literacy

Declaration of Seminar 11

Action at the Human Level,
Margaret Gayfer 13

The Wisdom of Learners 18

Part Two:
Literacy: A Human Right

What Do Definitions Tell Us?
Carman Hunter, USA 23

Practice in the Netherlands,
Ella Bohnenn 27

Popular Literacy,
Louise Miller, CANADA 31

Lessons from England's
Campaign, *Alan Wells* 36

The Case of Italy, *Anna Napoli* 41

Part Three:
The Developing Countries

The Caribbean Experience,
Didacus Jules 47

Mother Tongue Literacy,
Meshack Matshazi, AFRICA 50

Literacy & Empowerment,
Lalita Ramdas, INDIA 54

Women in South Africa,
Nombeko Mlambo 58

Popular Education in
Latin America, *César Picón* 61

Part Four:
Exploring Practice

At the Community Level 67

The Needs of Workers 69

Women and Literacy 71

Mother Tongue Literacy 73

Disabled Persons 76

Learner-Centred Materials 77

The School System 79

Issues of Justice 81

Literacy & Technology 84

Building Coalitions 86

Part Five:
Papers from Participants

Mediterranean Conference 91

Korea's Long March 93

The Work in Ireland 96

Experiences of the USSR 98

Literacy in Belgium 102

Norway's Media Project 104

The Situation in Spain 108

Examples from Philippines 110

Part Six:

Salute to Volunteers 114

Participants List 115

Introduction

Planning, organizing and coordinating the International Seminar on Literacy in Industrialized Countries was a truly participatory process.

The Planning Committee represented many of the national literacy organizations and community-based literacy groups working with workers, women, immigrants, refugees, unemployed men and women and other economically marginal sectors of Metro Toronto.

Since the focus of the Seminar was "the practice of literacy" most of the participants in the planning process and the seminar itself were front line workers, practitioners and tutors.

The content of the workshops was decided entirely by the community-based programs that hosted them and the delegates that participated in them.

Participation and collective decision making in a forum such as this one does not happen fast or efficiently. Like in any other literacy effort, it comes after a great deal of listening, learning and intense dialogue. When decisions are finally made they reflect the interest of and are relevant to most of its constituencies.

No one has said that democracy is practical or time saving, but we all want it and yearn for it.

The acknowledgement and premeditated inclusion of race, culture and language as an integral part of the planning process and the content of the Seminar made this exercise in participatory multi-cultural literacy relevant to most countries in the world but particularly relevant to the industrialized countries.

My warm thanks to all those that contributed to the Seminar and had respect and faith in the work and knowledge of front-line literacy practitioners.

Evelyn Murialdo
Coordinator

Welcome to Participants

On behalf of the Government of Ontario, I take pleasure in extending warm greetings to those in attendance at this important International Seminar on "Literacy in the Industrialized Countries: A Focus on Practice."

I offer a special welcome to the delegates who are visiting Toronto from across the continent and around the world, and also a word of appreciation to the International Council for Adult Education for serving as your host on this occasion.

The issue of literacy strikes at the very foundation of every civilized society, embracing the aspirations of its people for both individual and collective growth. I commend the participants in this International Seminar for the insight and energy which you have brought to this vital humanitarian cause in your various countries of origin.

Please accept my sincere best wishes for a very successful conference, marked by wisdom in your deliberations as well as a renewed sense of commitment and hope in the valuable work which you perform.

David Peterson
PREMIER OF ONTARIO

Toronto, October 1987

Letter from the Prime Minister

May I take this opportunity to convey my best wishes to the delegates to the International Seminar on Literacy in Industrialized Nations in Toronto, on the occasion of your closing session.

Our unquestioned principle challenge, now and in the future, is to provide an enabled work force to meet the needs of industrialized societies. Through the planning and implementation of educational programmes to service youth and to train, or re-train, adults, nations will be better equipped to meet the opportunities of the future.

No doubt, this series of discussions has provided a unique opportunity to air views and learn from each other through formal sessions and informal discussions. To a greater degree though, it has most certainly fostered friendships that will continue beyond the final session of this conference.

I trust that each of you has had an evocative and enjoyable conference and I hope that it has compelled you to apply the lessons you have learned. May you enjoy continued good health, happiness and success in meeting the challenges of the future.

Brian Mulroney
PRIME MINISTER
OF CANADA

Ottawa, October 1987

The Planning Committee

Ruth Baldwin
World Literacy of Canada

Betty Butterworth,
Ministry of Citizenship, Government of Ontario

Elizabeth Cooke,
Metro Toronto Movement for Literacy

James Draper,
Department of Adult Education, Ontario Institute for Studies in Education

Richard Hudon,
Ministry of Citizenship, Government of Ontario

Elaine Gaber-Katz,
Ontario Literacy Coalition

Celeste Keeper,
Ministry of Citizenship, Government of Ontario

Tamara Levine,
Secretary of State, Government of Canada

Evelyn Murialdo,
International Council for Adult Education

Jack Pearpoint,
Frontier College

Raul Rojas,
Secretary of State, Government of Canada

Pierre Simard,
Le regroupment des groupes populaires d'alphabétisation du Québec

Adrianna Tetley,
Coordinator of the National Seminar

Brenda Wall,
Centre for Labour Studies, Labour Council of Metropolitan Toronto

Gladys Watson,
Canadian Congress for Learning Opportunities for Women

Amele Zewge,
International Council for Adult Education

Marianne Williams,
Movement for Canadian Literacy

Thank You

The International Council for Adult Education warmly thanks the following contributors to the International Seminar:

Canadian International Development Agency

Canadian Congress of Labour

Grafika Art Studios

Frontier College

Intermedia Program, National Council of Churches of the United States of America

Ministry of Citizenship, Government of Ontario

Ministry of Skills Development, Government of Ontario

Ontario Federation of Labour

Secretary of State, Government of Canada

Particular appreciation is extended to the following community-based organizations and supportive institutions for hosting the workshops and for their contributions to the overall planning of the Seminar:

Alexandra Park Learning Centre

Board of Education for the City of Toronto

George Brown College of Applied Arts and Technology

Canadian Congress for Learning Opportunities for Women

Centre for Labour Studies, Labour Council of Metropolitan Toronto

Centre for Spanish Speaking Peoples

East End Literacy

First Portuguese Canadian Club

Multilingual Literacy Centre

Parkdale Project Read

Participatory Research Group

Le regroupment des groupes populaires d'alphabétisation du Québec

St Christopher House

Young Men's Christian Association

Young Women's Christian Association

Seminar Coordinators

Evelyn Murialdo:
Program, Process and Fundraising

Amele Zewge:
Logistics, Arrangements and Administration

Report Production

Jorge O. Guastavino:
Graphic Design and Production

Maryvon Delanoë:
Translation

Margaret Gayfer:
Editor and Writer

Part one

Principles of Literacy

Declaration from the Toronto Seminar: Literacy in Industrialized Countries

The following Declaration, based on recommendations from workshops held in local and community-based centres, was adopted by the International Seminar on Literacy in Industrialized Countries.

1.
Literacy is a basic human right for the advancement of all people around the world.

2.
Illiteracy is a major problem, not only in developing countries, but in industrialized countries as well. It is a sign, and effect, of poverty, unemployment, alienation and oppressive social structures. It affects both individuals and communities.

3.
Literacy is more than the ability to read, write and compute. The demands created by advancing technology require increased levels of knowledge, skills and understanding to achieve basic literacy. Literacy is a means of acquiring the understanding and ability necessary to improve living and working conditions.

4.
Literacy is a way of building community. It promotes social and individual change, equality of opportunity and global understanding.

5.
Justice demands that the problem of illiteracy must be attacked in a world that possesses all the means and resources to do so.

Recommendations

Universal Access

1. The development of a learning society depends on universal access to basic literacy at no cost to the learner. Every individual, regardless of age, sex, religion, race, ability, language, political association or geographic location, has the right to learn in his or her first spoken language.

2. In order to promote social justice and equality, the special needs of oppressed people must be recognized and met in literacy programs. This includes: women, indigenous peoples, minorities, the unemployed, and people who have been labelled and excluded.

Programs

1. Literacy programs must be developed with the community and emerge from the needs of that community.

2. Funding institutions must recognize and respect the autonomy of community-based literacy groups to determine the content, methodology and administration of their programs.

3. Literacy programs must be learner-centred. They must ensure the participation of each individual in every aspect of the learning process, including:

- program design and content,
- learning materials,
- evaluation, and
- administration.

4. Literacy programs must promote self-esteem, confidence, critical thinking, and individuals' ability to participate in transforming their own lives and their communities. This is the process of empowerment.

Government and Funding

1. Governments must recognize literacy as a global problem that requires global cooperation.

2. Government agencies must acknowledge their role as partners in promoting life-long learning. They must provide funding and support for a variety of programs that will allow universal access to education.

3. Funding for adult basic literacy must be a priority at this time in order to meet the obvious and urgent needs of illiterate adults.

4. There must be adequate funding for existing programs as well as additional funding to develop new programs.

5. Government must acknowledge the connection between illiteracy and poverty, and allocate resources to support adult learners in the following ways:

- transportation allowances,
- living allowances,
- child care,
- adequate housing,
- health care.

6. The literacy community--workers and students--must take a leading role in developing policy at all levels of government: local, regional and national.

7. Government must respect the autonomy of non-governmental organizations as partners in promoting equality and social development.

Coalitions

1. Literacy coalitions should be established on local, regional, national, and international levels to:

- extend the development of literacy work,
- advocate for the rights of illiterate adults,
- eliminate structural barriers to learning.

2. Literacy coalitions should develop links with other groups and organizations that promote social justice.

3. Literacy coalitions should be democratic in structure and approach. They should involve learners in all aspects of decision-making.

Advocacy

1. Because illiteracy has far-reaching social and political implications, literacy coalitions must advocate that the whole of society recognize and take collective responsibility for eliminating illiteracy.

12

Seminar's Focus on Practice Puts Action at the Human Level

'It wasn't only the common issues and concerns I found so stimulating; it was the differences, the diversity, of ideas and experiences. Learning about all the different things going on all over the world jolts you out of the narrow focus on your own work and makes you see that you're part of a worldwide movement.'

Margaret Gayfer, *Editor,*
Convergence,
International Council for Adult Education

This response by a young Canadian literacy worker attending her first international meeting captures the spirit of the International Seminar on Literacy in Industrialized Countries, held in Toronto, Canada, 13-15 October 1987. Under the theme of 'a focus on practice', the seminar was organized by the International Council for Adult Education (ICAE) and a 16-member planning committee of practitioners. In charge of the seminar for ICAE were Evelyn Murialdo and Amele Zewge.

For the 300 women and men taking part - mostly practitioners - the seminar offered a rare opportunity for discussions, informal encounters, finding out about work in other countries, and learning from practice at ten workshops hosted by community-based organizations throughout Toronto. Some 200 Canadian literacy workers from rural and urban parts of the country took on the role of colleagues and hosts for the 100 international visitors. These included delegates from ten European countries (Belgium, England, France, Germany, Ireland, Italy, Netherlands, Norway, Spain and the Soviet Union), and from Australia, Hong Kong, South Korea and the United States.

The international dimension was further enlivened by the presence of 11 literacy specialists from developing countries: South Africa, Ghana, Zimbabwe, India, Philippines, Jamaica, St Lucia and Peru. Their

participation was made possible by the Canadian International Development Agency. The interchange with these resource people and the sharing of theory and practice illustrated concretely that nations of the North have much to learn from the long history of literacy and popular education in societies of the South. For many delegates, the chance to meet third world colleagues for the first time, and to hear their presentations during a plenary session, gave a special quality to the seminar. As a Canadian delegate wrote on her evaluation form, 'Having lunch with three women from South Africa was a highlight of the seminar.'

The ICAE and its planning committee undertook the seminar with the following objectives in mind:

• to give visibility to the problem of illiteracy in industrialized countries, now recognized more acutely, and to draw the attention of governments to the social, economic and human impacts of illiteracy;

• to provide a forum for practitioners to share experiences and ideas on what needs to be done in advocacy, policies and funding;

• to build new connections and networks that can give momentum to awareness of literacy as an international movement in its own right;

• to ensure that the views of practitioners have input into national and regional plans for International Literacy year in 1990, declared by the United Nations General Assembly.

The interaction among practitioners from industrialized and developing countries created two 'testimonies' that brought these objectives to life, and whose challenges echoed throughout the seminar. One is the clear and concise Declaration of the seminar based on recommendations from the workshops, thus representing 'the voice of practitioners.' The other is the compelling prose poem, 'Why Should We Become Literate?', put together by a group of peasants in the State of West Bengal, and spontaneously adopted as the statement of the seminar, thus representing 'the voice of the learners.' It was read to a plenary session by Lalita Ramdas, who works with a community-based organization in New Delhi.

The Declaration starts with a global context that includes the following: *Literacy is a basic human right for the advancement of all people around the world. Illiteracy . . . is a sign, and effect, of poverty, unemployment, alienation and oppressive social structures . . . Justice demands that the problem of illiteracy must be attacked in a world that possesses all the means and resources to do so.*

The Statement begins with this verse: *What kind of people are we?/ We are poor, very poor/ but we are not stupid./ That is why, despite our illiteracy, we still exist./ But we have to know/ why we should become literate.* It concludes with these ironic lines: *But if we find out that/ we are being duped again with empty promises/ we will stay away from you./ We will say, 'For God's sake, leave us alone.'*

The International Council chose to hold the seminar in Canada to recognize and support recent Canadian initiatives at the political level. Because of the new momentum being generated, it was felt that literacy workers could benefit from an opportunity to meet practitioners from other countries. The Canadian efforts include the establishment by the Federal government of a National Literacy Secretariat to foster and promote attention to literacy, and to work with volunteer and community groups, labour and the private sector; the approval by the Province of Ontario of three-year support to the community-based programs, starting with $3.2 million for 1986/87; and the revitalized role of the national voluntary organization, the Movement for Canadian Literacy/Rassemblement canadien pour l'alphabétisation. The seminar provided the Movement with the timely opportunity to hold a one-day national meeting for strategy planning by the Canadian delegates.

Significant and heartening for literacy workers in many countries who are pressing for more political attention to illiteracy was the top-level Canadian endorsement and support for the seminar. This included letters from the Prime Minister of Canada and the Premier of Ontario, as well as, during the opening session, an address of welcome from the Secretary of State (whose ministry is responsible for coordinating national literacy efforts), and statements by Ontario's Leader of the Opposition and the Mayor of Toronto. The closing banquet was addressed by the Minister of the Ontario Government's Ministry of Skills Development.

Major funding for the seminar came from governments: the Secretary of State, at the federal level, and, for the Province of Ontario, from the Ministry of Citizenship and Culture and the Ministry of Skills Development whose mandate includes literacy and basic

education. Other funding came from the Canadian Labour Congress, the Ontario Federation of Labour, and the Intermedia program of the National Council of Churches, USA, the only American funder. From community-based organizations and other agencies came the all-important energy and support of staff and volunteers for the hosting and organizing of the ten workshops. While French and English were the official languages of the seminar, a total of five languages was used among the 25 translators so that the participants could speak and understand in their own languages.

The Planning and the Process

The policy of the International Council is that the host country where a seminar is held should be involved in the planning and that the people whose work the theme represents should benefit from the meeting. The first step was to test the idea of a literacy seminar. Then, Canadian practitioners were invited to form a broadly-based planning committee. The 16 members included representatives from community-based organizations, the labour movement, women's groups, libraries, literacy coalitions, and experienced practitioners working with national and provincial ministries and with special responsibility for literacy in French and in English and for Native people.

From its first meeting on 17 December 1986, the committee wanted to avoid the fate of many international seminars that are 'dropped into' the host country and held in isolation from its experience and from workers in the field. Out of a long process of consultation and democratic decision-making, the committee agreed that the seminar could and should benefit local practice, and that practitioners be the key participants as delegates, panelists and resource people. 'A focus on practice' become the theme, the objective, and the testing principle.

So that the international delegates would have a practical context, aspects of the Canadian experience became a type of case study, with examples, necessarily, of work in the large and multicultural city of Toronto. The participatory planning process created faith in the ability of community-based groups to host and organize the workshops, and to plan how their work could contribute to the dialogue on literacy. In this way, the seminar had a multiplier effect because learners, tutors and volunteers were involved in their organizations' workshop, even if they did not attend the actual seminar. I experienced the proof that the benefits of a seminar can be spread beyond delegates when, months later, I phoned each organization to check on information. Even the person who happened to answer the phone had enthusiastic memories of 'our' workshop.

The planning committee realized that the most manageable number of participants was 300, in terms of logistics and money, and based roughly on a balance of international and national delegates. The extensive information mailing requested that organizations send people working at the level of practice. The irony here is that practitioners are precisely those who have the least institutional support and the most difficulty in finding money, even for a professional development seminar.

What is referred to as the 'low status' of front-line workers was cited repeatedly as the main reason why so many international practitioners who wanted to come, could not do so. This meant that certain parts of the world and countries were under-represented or not represented at all. On the other hand, the enthusiasm of Canadian participants ran so high that the 150-person allocation turned into nearly 200 actual participants at the international seminar. The strong desire of Canadians to get together - so familiar in other countries, especially large ones - created difficulty in keeping a strong international perspective for the seminar.

A sidelight on practitioners is the predominance of women delegates. 'You can tell it's a meeting of practitioners; it's nearly all women,' a European delegate noted. 'Check the registration and you'll see that most of the men are administrators.' (I did, and she was right.) Many countries put the number of women working in literacy as high as 80% to 95%. The intriguing question of whether, and how, women make a 'difference' to the philosophy and practice of literacy was never raised. However, one woman observed, 'When literacy becomes fashionable and gets more funding, you'll find the men wanting to take over.'

A Distinctive Approach to Dialogue

The program was planned to balance various ways of learning about practice and to bring a distinctive approach to the international dialogue on literacy. A key element was allowing delegates to pre-select the workshop topics of their choice. The first plenary session featured the experiences of resource people from five industrialized countries: Netherlands, Italy,

Canada, England, the United States. At noon, volunteers from the host organizations escorted people to the workshops. The following day's plenary session started off with a television interview style of reporting back from the workshops. Next came presentations by five resource people representing various parts of the developing world: Caribbean, South Africa, Zimbabwe, India and Latin America.

The planning committee wanted to give delegates some sense of the spectrum of Canada's multicultural mosaic. This happened through the community settings of the workshops and cultural activities. On hand for the opening reception was the Chinese choir of 15 heritage language teachers who are volunteers with the Chinese Lingual-Cultural Centre of Canada. The final banquet was a unique event: it took place in a Chinese restaurant and featured traditional dances by the North American Indian Travelling College from Cornwall Island, Ontario. It wasn't long before people from every country joined in.

The dialogue on practice came into sharp focus during ten informal workshops - each on a key issue - that took place one sunny October afternoon at centres involved with community-based literacy. Given three public transit tokens (two to come and go, one in case you got lost), and escorted by volunteers from the 14 host organizations, groups of delegates went by bus, tram and subway to the workshops of their choice at locations scattered through multicultural areas of Toronto. Here they joined 'the real world of literacy': hearing about different programs, entering into intense discussions on the issue, and coming up with recommendations. The keen interest in the ten topics showed that each was challenging enough to represent the key issues for practitioners and policy-makers alike.

(1) Women, Learning Opportunities and Literacy; (2) Literacy, Labour and Employment (including literacy at the workplace); (3) Literacy, Culture and Mother-Tongue Literacy; (4) Literacy and Disabled, 'Forgotten' People; (5) Literacy and Technology: Computer-Assisted Learning; (6) Literacy, Materials Production and Student Writings (giving learners a voice); (7) Literacy and Public Education: Why Illiteracy Persists in Universally Accessible Public School Systems; (8) Literacy and Justice: the Role of the School System in Adult Literacy: (9) Community-Based Literacy as an Alternative to Large-Scale Centralized Programs; (10) The Importance of Building Literacy Coalitions.

Issues and Action at the Human Level

An international seminar of a few days and representing a diversity of countries, experiences and philosophies can only highlight and identify broad areas of interest and concern even within the themes of the papers presented and the specific topics of the workshops. Like any intensive learning experience, such gatherings create a momentum that stimulates participants to see their work in a fresh light and to discover new ideas to take home for reflection and analysis. While the Declaration of the Toronto seminar presents a consensus on key issues and recommendations, behind these statements lie certain common ideas and shaping principles- somewhat like snapshots - that are summarized here.

Because the focus was on practice, the discussions passed over debates on definitions and statistical surveys of various clienteles to concentrate on the human level of the interaction between front-line workers and women and men who want help in learning how to read and write. However, participants obviously came with private definitions and philosophies that made a difference in how they viewed questions of policy and practice. Some of these differences were expressed in the paper on 'What Do Definitions Tell Us?' by Carman St John Hunter.

The practitioner who defines literacy as a set of skills or as the ability to use skills within work, community or cultural settings is in danger of placing the entire burden of change on the individual adult learner. The people with limited skills become the focus of needed change. On the other hand, when literacy is seen in the context of social realities, then social, political and economic structures are identified as the focus for needed change. Access to knowledge and the power to create and to use social knowledge become the crucial issues.

• On the whole, participants espoused the second definition. Despite the idealism of such terms as empowerment, transformation and social justice, a genuine social conscience was at work as practitioners attacked the 'blame the victim' approach and began to relate literacy/illiteracy to major social questions, such as unemployment, discrimination, poverty, inequalities of class, race and gender. Acknowledgement that the structures of society don't work equally for everyone begins to change the nature of the problem and the solution.

16

• For many participants, particularly those working at the community level, literacy work is 'political' by nature since literacy is one of the skills that helps people to become more aware of their rights and how to organize to exercise them. Literacy groups are to make alliances with social movements advocating on behalf of those effectively disenfranchised and marginalized by factors that include illiteracy: visible minorities, the unemployed, single parents on welfare, school dropouts, immigrants and migrant workers, and those whom society labels as disabled in some way.

• Even if inadequately funded and understood, literacy appears to be on the political agenda of industrialized countries. The trick is to make sure it stays on the agenda and gets a fair share of educational resources. The danger remains that illiteracy can be 'solved' by good intentions and a quick injection of money.

• The building of strong organizations at the local, regional and national levels, and the establishment of coalitions and networks, was endorsed as an essential strategy for the literacy movement to gain a strong voice in getting its concerns onto the political agenda. Such organizations need to build their capacity for research, for documenting the 'cost' of illiteracy, and for arguing from the strength of knowledge.

• The emphasis on the learner-centred approach increasingly acknowledges and respects the experiences and life skills of illiterate adults. The tendency to categorize them as 'the underclass' can mask the diversity of the illiterate population and fail to understand how individuals create their own social networks and develop non-literate survival skills that show intelligence and creativity.

• The need for greater recognition by employers, unions, governments and workers of providing more opportunities for literacy, skill training and further education for those in the workplace, and the unemployed, was affirmed. 'Learning at the workplace' is becoming a significant part of the literacy movement.

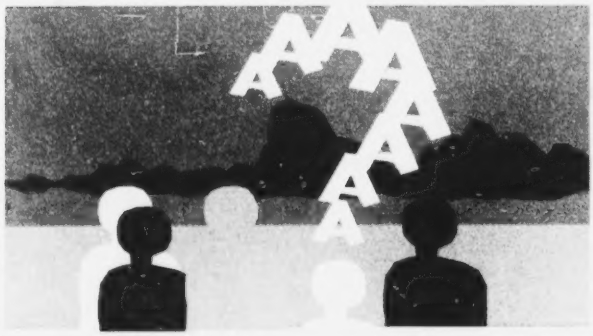
• 'After literacy - what?' The answer demands that programs for literacy and basic education be developed within an effective system of continuing education opens the way to opportunities for advancement to higher levels of education. Otherwise, people are doomed to 'basic education forever.'

• The formal school system must take fuller responsibility for the fluent literacy of its students, for partnership with parents and the community, and for literacy programs that involve parents - particularly immigrants - in curriculum development. For many delegates, the tendency to stereotype children according to socio-economic class, race and language is a major reason why schools still produce functional illiterates.

• Delegates gave wide support to the proven effectiveness of first becoming literate in one's mother tongue. Becoming literate in one's first spoken language is vital to a person's identity and self-esteem. It makes it easier to learn to speak and write in a second language, and gives people from diverse language and cultural groups the confidence to participate more fully in society.

• Community-based literacy came strongly to the fore during the seminar. Whether clustered in a neighbourhood, a workplace, or around common issues or shared frustrations, such grassroots literacy deals with people's lives, concerns, aspirations. The relationship is a democratic one between learners and tutors. It is here that voluntary and non-governmental organizations have the keenest role in interpreting 'what life is all about' to politicians.

17



Why should we become literate? Testament to the wisdom of learners

The following prose poem, put together by a group of poor and illiterate people in the state of West Bengal, India, who were involved in the country's adult education program of ten years ago, was adopted as a statement for all those engaged in literacy work by participants in the International Seminar on Literacy in Industrialized Countries, held in Toronto, Canada, October 1987, by the International Council for Adult Education.

It was read to a plenary session by Lalita Ramdas of the Society for Alternatives in Education in New Delhi, India, one of the seminar's resource persons.

'Why Should We Become Literate?' was published in Bengali in an illustrated brochure by the Bengal Social Service League in Calcutta, and later published in English by the Central government's Directorate of Adult Education. Ms. Ramdas noted that 'while it is a testament to the basic wisdom of one group of learners, yet it touches people everywhere.'

What kind of people are we?
We are poor, very poor
but we are not stupid.
That is why, despite our illiteracy, we
still exist.
But we have to know
why we should become literate.

We joined the literacy classes before,
but after some time, we got wise.
We felt cheated. So we left the classes.

Do you know what we found out?
The Babus take up this work
in their own interest.
Maybe the election is around the corner,
or perhaps there is a government grant
or something which must be utilized.

What they taught us was useless.
To sign one's name means nothing.
Or to read a few words means nothing.

We agree to join the classes
if you teach us how not to depend
on others any more.

We should be able to read simple books,
keep our accounts, write a letter and
read and understand newspapers.

One more thing ...
Why do our teachers feel so superior?
They behave as if we are ignorant fools,
as if we are little children.

Please do understand that
the teacher may know things
which we don't.

But we know a lot of things
which are beyond him.

We are not empty pitchers.
We have minds of our own.
We can reason out things,
and, believe it or not,
we also have dignity.

Let those who teach us
remember this.
We have enough troubles and sufferings.
Why should we add to them by
joining literacy classes?

If the learning centres can make us
feel a little more cheerful,
then we may feel an urge to
join the classes.
We are not children.
Let the teacher remember this.
Treat us like adults.
Behave with us as friends.

And yet, something more.
We don't get a square meal.
We have few clothes.
We don't have a proper shelter.
And, to top it all, floods come
and wash away everything.
Then comes a long spell of drought
drying up everything.
Would it help if we become literate?

Can literacy help us live
a little better? Starve a little a less?
Would it guarantee that the mother
and the daughter won't have to
share the same sari between them?
Would it fetch us a newly-thatched roof
over our heads?

Literacy should help us live better;
at least we look at it that way.
They say that things are being planned
for us--the poor.
Would literacy help us in knowing
those government plans?

Would it help us know
how to raise our yield, and increase
our income?
And from there could we borrow money
on easy terms, and what benefits
would we get from the cooperatives?

Would we get better seeds, fertilizer
and all the water we need?
Would we get proper wages?
And this we think is learning for living.

They say that the new program
promises things like this.
But, is it only writing on a scrap of paper?
Is it like one of those very many
past promises that were never kept?

Will this program teach us how to think
and work together?
Will 'doing' he made a part of 'learning'?
If all this is done, all of us
will join the literacy classes.
It will then be
learning to live a better life.

We are weak and are ill very often.
Will the program teach us
how to take care of our health,
and become strong?
If it does, then we shall all come.

They say that there are laws to protect
and benefit us. We don't know these laws.
We are kept in the dark.
Would literacy help us know these laws?
Would we know the laws that have changed
the status of women? And the laws that
protect the tribals among us?
We want a straight answer.

Then we shall decide whether
we should become literate or not.
But if we find out that we
are being duped again
with empty promises,
we will stay away from you.

We will say,
'For God's sake, leave us alone'.

19

Part two

Literacy: A Human Right

At the first plenary session, on Wednesday 14 October, special guests presented ideas and experiences from five industrialized countries.

Chairperson
Laila Thomas, Director, Jamaican Movement for the Advancement of Literacy

Presentations

- *Literacy: What Do the Definitions Tell Us?*
  Carman St. John Hunter, Literacy Consultant, United States

- *The Practice of Literacy in the Netherlands: Developing Methods and Materials in Cooperation with Tutors*
  Ella Bohnenn, Staff Member, Netherlands Study & Development Centre for Adult Education

- *The Approach of Popular Literacy Groups in Quebec*
  Louise Miller, Quebec Coalition of Popular Literacy Groups, Canada

- *Perspectives and Lessons from the Adult Literacy Campaign in England and Wales*
  Alan Wells, Director
  Adult Literacy & Basic Skills Unit, London, England

- *Literacy and Immigrant Communities in Industrialized Countries: The Case of Italy*
  Anna Napoli, Italian Adult Education Association, Puglia Region, Bari, Italy

Literacy: What Do the Definitions Tell Us?

Carman St. John Hunter, United States,
Consultant in Popular Education, Literacy, and Community Development

My assignment is to reflect on what the definitions are actually saying about literacy. The dictionary suggests that a definition is supposed to *make clear a word or phrase*. All of us who have been dealing with the changing concepts of literacy know very well that despite the many definitions offered over the last 50 years, the concept remains fuzzy, to say the least. The absence of any clear statement of exactly what literacy is, and, therefore of any objective basis for its measurement, has astounded and often infuriated those intent on finding immediate 'solutions' to the existence of adult illiteracy in the industrialized world. I have no new definition of literacy that will impress you by its precision and clarity.

I do, however, intend to think aloud for a brief time about the assumptions that appear to inform existing categories of definitions and to raise some questions for our joint reflection.

I have come to distinguish three broad categories of definitions, each based on very different assumptions about the nature and role of literacy in personal life and in society:

- literacy as a set of basic skills, abilities, or competencies;
- literacy as the necessary foundation for a higher quality of life;
- literacy as a reflection of political and structural realities.

Definitions that emphasize either functional skills, humanistic concerns, or social context do not exclude the other emphases entirely. However, it is my contention that the definition with which you start makes an enormous difference in the policy and practice of anyone concerned with questions related to literacy at any level.

Functional Skills and Functional Literacy

In pre-industrial or industrializing societies, there was little need to define literacy. Persons who could sign their names, read simple material, do basic computation, were considered literate. They might not be able to do everything that the most highly educated could, but they were separated from the vast majority of the population by their ability to read and write, even at the most rudimentary level. Statistics gathered today in many parts of the world regarding the number of literate people are based on just such simple definitions.

Following the First World War and, increasingly, since World War II, the growing complexity of technological development has created a new dependency on the written word for gaining and communicating information. Once a signature and simple word recognition were no longer sufficient for living in an industrial society, the concept of 'functionality' was born and gained popularity among many who speak and write about literacy/illiteracy. The term functional literacy term suggests the ability to cope within the new conditions created by industrialization. But what, specifically, is required in order to be functionally competent? The most common answers refer to the possession of certain minimal skills.

By 1947 the United States Census Bureau was suggesting, somewhat arbitrarily, that those who had the equivalent of fifth grade education in the public school system possessed sufficient skills of reading, writing and computation to be designated as literate. Twenty years later, in 1966, the Adult Education Act spoke of the equivalent of high school education as being necessary for a person to fit into the society. Claims for differing grade levels as providing sufficient skills to function in public and private activities have been advanced as necessary, but in no instances has there been any description of a *specific* set of skills that are guaranteed by the completion of a particular grade.

To have acquired sufficient linguistic ability to read texts calibrated on the basis of children's performance at different grade levels does not signify an ability to read materials associated with the diverse settings in which adults

live and work. It certainly does not guarantee the ability to read communications from government bureaus, social service agencies, or insurance companies, to mention only a few.

Literacy definitions based on grade completion completely disregard the fact that schools differ one from the other and between regions even within a given society. The inner city-suburban, rural-urban differences in quality of education offered in any industrial national are enormous. Dissatisfaction with grade-level completion as a reliable measure of literacy has increased over the years.

However, the attempt to define functional literacy skills without reference to schooling has proven equally complex, partly because it has required a specificity about actual needed skills that could remain unclear when speaking in terms of grade levels. One approach has been to focus on functional literacy for the workplace, never mind the rest of life.

Job-Related Skills

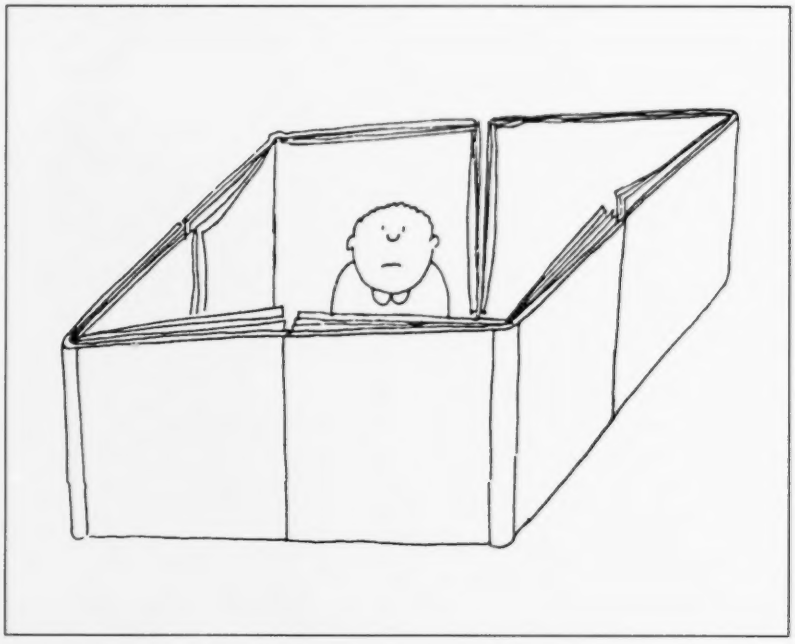
In the United States, Thomas Sticht and some of his associates have done considerable work along the lines of job-related skills, especially in relation to tasks required within the armed services. One definition proposed by Sticht suggests that functional literacy in the context of work is 'the possession of those literacy skills needed to successfully perform some reading task imposed by an external agent between a reader and a goal the reader wishes to obtain'(1).

While it may be possible to define the vocabularies and reading materials required for certain specific jobs, the constantly changing work scene and the increasing complexity of reading requirements in different fields make functional literacy, even in relation to work, extremely difficult for those adults already left out of the mainstream. This is particularly true because in industrialized societies the number of highly educated people -- with university and graduate training -- has grown, leaving those with minimal literacy still far behind. The acquisition of limited skills by the most disadvantaged still leaves them disadvantaged and in the same relative position in a stratified social and economic structure.

The major attempt to define across the board skills basic for functional literacy was the Adult Performance Level study (APL) carried out at the University of Texas in Austin (2). Sixty-five objectives -- requirements for adult living -- were defined and keyed to five general knowledge areas. In fact, no universal standard for adult functional competence resulted. Instead, three levels of competence in each area could be measured, but the universal validity of competencies described by the APL study has been disputed largely because they were defined by a relatively small group of academicians and educators.

The narrow focus on success in economic terms and the exclusion of hard to measure objectives such as stimulating imagination, reflecting on one's place in the universe, sharpening and extending memory, the cultivation of skills in interpersonal relations or in relation to social analysis made the APL enterprise seem mechanistic and devoid of human or humane meaning.

Thus the critics of functional competence skills as a basis for defining literacy have preferred definitions based on broad humanistic understandings of literacy.



Humanistic Definitions of Literacy

Perhaps the best way to illustrate definitions that regard literacy as the necessary foundation for improvement in the all-round quality of life of individuals and communities is to quote some of the better-known and more widely accepted humanistic definitions.

In 1947 a Unesco definition states that, 'the skills of reading, writing and counting are not an

end in themselves. Rather, they are the essential means to the achievement of a fuller and more creative life'(3). A study in 1954 by W.F. Gray for Unesco stated that a person might be considered functionally literate 'when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group'(4). In 1962 Unesco adopted essentially the same definition with the addition of the notion that attainment in reading, writing and arithmetic 'make it possible for a person to continue to use these skills toward his own and the community's development'(5).

In 1965 the final report of the Teheran World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy said the following: 'The very process of learning to read and write should be made an opportunity for acquiring information that can immediately be used to improve living standards; reading and writing should lead not only to elementary general knowledge but to training for work, increased productivity, a greater participation in civil life and a better understanding of the surrounding world and should ultimately open the way to basic human culture'(6).

Such global definitions have a certain appeal because they appear to address broad human needs and longings. Yet the connection between their inclusive images and what is actually promised and accomplished in basic education or literacy programs is even more difficult to verify than in the activities of those who define literacy in terms of skills. What are the signs that 'the way has been opened to basic human culture' or that a person is 'engaging in all those activities normally assumed in his culture or group'?

When David Harman and I were working on the 1979 study of adult illiteracy in the United States, we did not find skill-based definitions very satisfactory. We were also struck by the fact that global definitions of and claims for literacy could not ensure any empirical validation of literacy achievement except as individuals themselves expressed satisfaction with their own ability to 'engage in all those activities in which literacy is normally assumed in culture.' We finally made our own statement based on the recognition that ultimately people themselves decide what constitutes literacy for them at different stages and under the changing circumstances of their own lives.

We said that functional literacy is 'the possession of skills *perceived as necessary by particular persons and groups* to fulfill their own self-determined objectives as family and community members, citizens, consumers, job-holders, and members of social, religious, or other associations of their choosing. This includes the ability to obtain information they want and to use that information for their own and others' well-being; the ability to read and write adequately to satisfy the requirements *they set for themselves* as being important for their own lives; the ability to deal positively with demands made on them by society; and the ability to solve the problems they face in their daily lives'(7).

We took considerable criticism for that definition from those who thought they had already established some sort of objective, measurable definition of literacy -- or who still believed such an endeavour possible. At times I found it hard to respond to the neat logic of competency-based educators implementing the APL objectives as the road to functional literacy. Yet, further study and observation has convinced me that we were correct and probably did not even go far enough in emphasizing that there is not yet and probably can never be a universal standard for literacy based on a definition that fits all adults in any society. This assertion makes sense when we begin to look at the distribution and uses of literacy as a reflection of political and structural realities.

Social Context Definitions of Literacy

People with limited literacy skills in the industrialized countries are also most likely to suffer from an aggregate of other disadvantages -- unemployment, poor housing, deteriorating communities, social discrimination and isolation. In short, they are the poor, the marginal population. Literacy is only one of the social goods that they lack.

Reading and writing as isolated skills would not change their situation because they would still not have access to the cultural information, the historical, literary, philosophical, scientific, geographic knowledge that provide meaning to the written word. They also lack access to reliable current information and to the channels that would enable them to share their information and experience within the society.

The following definition suggested by Kenneth Levine places literacy within a broader social context: 'Literacy in general becomes the *exercised* capacity to *acquire* and *exchange* information via the written word. Functional literacy is taken to be the possession of, or access to, the competencies and information required to accomplish those transactions entailing reading or writing in which an individual wishes -- or is compelled to engage'(8).

Levine went on to state that,

'The new definition accepts that each individual is an expert arbiter of his or her own literacy and information needs. It does not legislate for minimum norms or fixed societal standards, which at present generate a false sense of security for those who achieve them and an unnecessary burden of failure on those who do not.'

The implications of this definition are multiple. It suggests, for example, that those who possess the technical skills associated with reading and writing but do not *use* them should not be called literate and whoever has these skills but seeks to mask or secrete information is also illiterate. This would apply in societies where large numbers within the population are systematically excluded from access to information and to those who keep them in ignorance of what is really going on.

It further suggests that *access* to information and skills may be as important as *possession*. The research of Allene Fingeret is significant in this connection. She has demonstrated that people who do not themselves read and write generally are supported by a network of friends or family who supply what is lacking in exchange for other kinds of help (9) in the same way that anyone who lacks particular knowledge or skills relies on lawyers, tax specialists, bankers or others to supply needed information. None of us possess all the multiple literacies required in this complex society.

Literacy is a complex social good, set in the midst of other activities. It is not an isolated skill but, rather, a contextual right that derives its meaning from its ability to be *used*.

Final Comments and Reflections

All three definitions are important, but the third places the other two in a meaningful context. The practitioner who defines literacy as a set of skills or as the ability to use skills within work, community or cultural settings is in danger of placing the entire burden of change on the individual adult learner. The people with limited skills become the focus of needed change. When literacy is seen in the context of social realities, on the other hand, then social, political and economic structures are identified as the focus for needed change. Access to knowledge and the power to create and to use social knowledge becomes the crucial issues.

Thus it is important for the practitioner -- even the practitioner in a small program in a small library, in a small community -- to recognize that, in addition to helping adult learners to develop the skills they see as necessary and in addition to nurturing the dreams of learners that their literacy will lead to a better life, they must recognize that conquering illiteracy means combatting the structures based on race, sex and class that keep people illiterate. Literacy will only become recognized as a universal right when it is defined within the complexity of other rights and pursued within a holistic social, political and economic context.

REFERENCES

1. Sticht, Thomas, quoted in Nafziger, D., Thompson, R.B., iscox, M.D., and Owen, T.R. *Tests of functional adult literacy; an evaluation of currently available instruments*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory, 1975.

2. *Adult functional competency: a summary*. Division of Extension, University of Texas at Austin, 1975.

4. Gray, W.S. *The teaching of reading and writing*. Paris: Unesco, 1956.

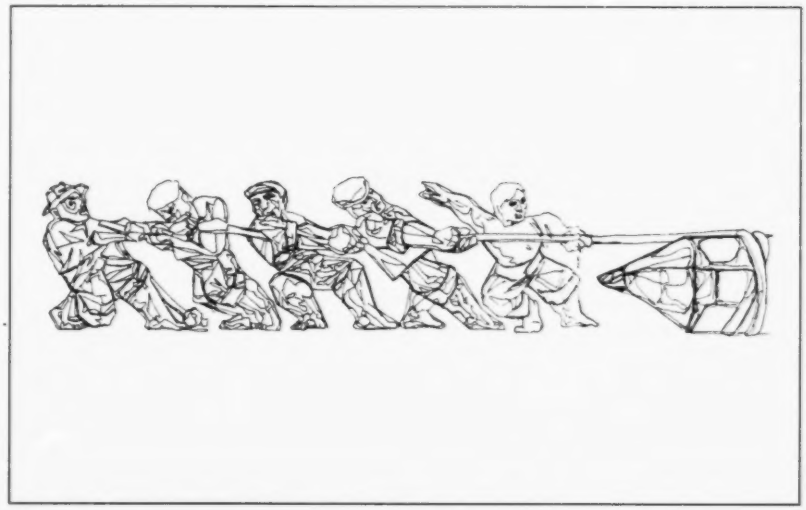
5. Unesco. *Statement of the international committee of experts on literacy*. Paris: 1962.

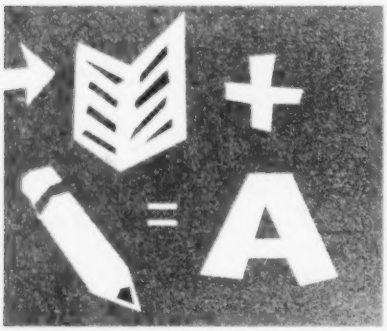
6. Unesco. *The experimental world literacy program: a critical assessment*. Paris: 1976.

7. Hunter, Carman St. J. and David Harman, *Adult Illiteracy in the United States: a Report to the Ford Foundation*. New York: McGraw-Hill, 1979 (paperback, and revised introduction, 1985.)

8. Levine, Kenneth, *Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies*. Harvard Educational Review, Vol. 52, No. 3, 1982.

9. Fingeret, Allene, *Adult Literacy Education: Current and Future Directions*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1984.





The Practice of Literacy in The Netherlands:

Developing methods and materials in cooperation with tutors

Ella Bohnenn, *Netherlands Study and Development Centre for Adult Education*, Amersfoort, The Netherlands

Although compulsory education in the Netherlands has existed since 1901, there are still many adults who either cannot read and write, or who can read and write very little. Most have attended school for more than six years, and all belong to the so-called disadvantaged groups. Recently, courses in literacy have started all over the country. These are for native Dutch people, not for foreigners who have come as immigrants.

When adults take part in a reading and writing course, they are starting a learning process that most people have finished when they were children. A number of students feel very ashamed and try to avoid situations in their daily lives that involve reading or writing. Usually they have a negative self-image; most completely lack self-confidence.

Until now, teachers of the reading and writing groups were mainly volunteers. Many are either trained as teachers or as social workers. None has been trained to teach literacy to adults. Most teachers, about 85 percent, are women. The teachers gain expertise by doing the job and by taking part in a number of training activities that take place on the job. Regional and provincial institutes also organize training activities.

From experiences in England we learned that better results can be expected when literacy learning takes place in a group situation than when tutors work with individuals. When illiterates are learning along with others who have the same problems, they begin to realize that being illiterate is not the result of personal failure. This strengthens self-confidence and the desire to improve the quality of their lives. Also, students help each other, and become less dependent on the teacher. Since working in groups must be combined with attention to specific difficulties, each group has a maximum of eight students and two tutors.

The structure of literacy work is based on organizations at the provincial level. Most centres and villages have literacy projects, and often such projects work with other adult basic education activities. The provincial staff helps to organize the local project, puts on courses, introduces new ideas and materials, and generally tries to translate the government's policy into positive actions. This is not always easy.

The support institute at the national level is the Netherlands Study and Development Centre for Adult Education. Its main task is to improve the expertise of literacy teachers and to develop ideas and materials. In recent years, it has hired a team of literacy workers to develop new ideas and materials in cooperation with the tutors.

This approach works as follows: tutors can develop their own expertise; they can profit from what has been learned from practice; and they can immediately test and evaluate new ideas in practice. When a team develops materials with the tutors, you quickly know if the product will catch on by testing it with the target group.

Two Examples of Theme Projects

Several themes have been developed by the national literacy team in cooperation with tutors and with staff members of the provincial organizations. I will describe two examples -- the language experience approach and the development of reading materials.

The Language Experience Approach

The methods used in school for reading and writing, which failed for these adults, cannot be used again. Such methods do not represent their world; neither do they leave space for their questions, their experiences, their problems. Influenced by the ideas of Freire, Freinet, and literacy work in England, we developed the language experience approach, a model for an emancipatory practice in which learning from one's experience goes hand-in-hand with learning to read and write.

The central learning focus is a theme, a common subject chosen by the students, which includes reading and writing activities. For example, a theme like health

involves learning to fill in a form for admittance to hospital, to write a letter to the insurance company, to describe experiences with doctors. Each person's story is ready by the others and discussed together. Part of each session is spent on specific literacy problems and the practice of skills.

Clearly, not all students have the same problems, and certainly not at the same time. That's why tutors have to be creative in designing a program for the whole group as well as for individuals. In all cases, the starting point is the situation, experiences and language ability of the students.

There's no single book or guide that tutors can follow. They have to create, together with the students, a learning process that will be successful. These ideas were published in 1983 in a book called *Learning to Read and Write is Learning to Change: Experienced-based Learning in Literacy Groups*.

The theory sounds good, of course; but in practice, some difficulties arose. We found that the work was sometimes not systematic, such as the structure of the group meetings, the link between language and the theme, and explanations of a number of language problems. Often long-range planning was lacking, and the decision on what students had to learn was arrived at somewhat casually.

We also found a need for a more theoretical approach to teaching and learning how to read and write. We felt these to be subjects on which background material should be developed, and about which the tutors and the provincial literacy staff needed to know more.

Setting up Development Groups

We decided to form development groups in two provinces. We asked experienced tutors to participate for a year, meeting once a month. They had to provide material and ideas from their own practice and be ready to try out new ideas and activities. In this way, a great deal of material was created from which the national staff was to prepare a book. It took a year to sort out all the material and to write the first two parts of the reader.

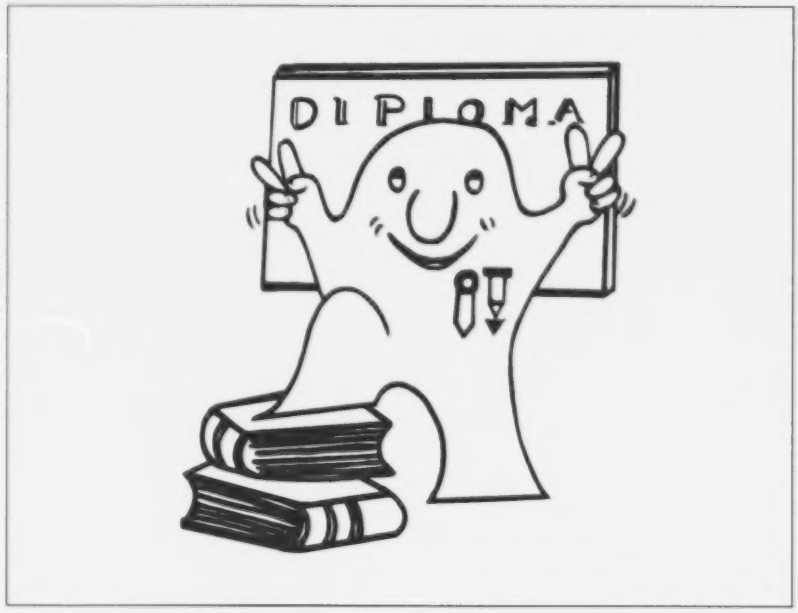
Part 1 deals with more general teaching problems like preparing a lesson, doing long-term planning, making a survey of the progress and problems of students. *Part 2* deals with writing: activities, plus explanations and descriptions of the most frequent problems. *Part 3* was on reading, and we approached this differently.

It seemed only sensible that we first read some theories before starting to work with a development group. We began with the theory of Frank Smith, in which we found some useful starting points for the process of learning to read by adults. After this, we brought together a new development group, as well as tutors from the entire country, to discuss Smith's ideas, try to apply them to adults, and to add tips and practical examples. Then we started to write. The development group read our drafts.

Part 4, the last of the readers, was on learning to read and write by students who cannot read a text independently or write more than their name: the really illiterate students. Since we had already collected a lot of material on such students, we did not start a development group for this publication. Experienced teachers read the drafts.

The reader is being used in courses, at conferences, and for on-job training. There is no need for special national and provincial support for tutors on the subject of the truly illiterate student because every part of the reader has a chapter with ideas for developing the expertise of the tutors.

The four parts of the reader were published between 1984 and 1987. Its title, translated into English, is *Reading and Writing: Very, Very Difficult? The Structure of Learning to Read and Write by Adults*.



The Development of Reading Materials

No one specific type of educational material is used in our literacy work. Everyone makes use of existing materials, such as order forms, newspapers, pamphlets, cheques, postcards, and so on. Students make their own stories. Those who cannot write, tell their story and the teacher writes it. In this way, students have their own reading materials. A project can have many stories and small, handmade books at its disposal.

After a few years, teachers and students began to ask for different reading materials. They wanted 'real' books, fiction and non-fiction. This posed a problem. Most books for adults were too difficult; books for children were not interesting. Local projects did not have the time or money to publish books that the adult learners wanted to read.

So, we started a project called 'fiction for literacy students' and asked 12 tutors to each write a story for this experiment. The tutors met in workshops, discussed what they had written, rewrote the stories, discussed again, and rewrote. It wasn't an easy task. However, the tutors gained new writing skills that also could be used in their own groups.

By working together on their books, the tutors came up with criteria for 'good' books for adults, including how the book should look, the language, the contents, the structure of the story. For example: not too many characters in the words, not too many words in a sentence.

The workshops were very stimulating, both for the 12 invited teachers and for other tutors who started workshops and tried to write materials themselves. Suddenly there were lots of manuscripts that showed another way of looking at the reading needs of the students. The best stories were published.

Then came the next step: to ask professional writers to produce texts. A new sub-group critically analyzed these texts, using the criteria developed earlier. The professional writer must learn about literacy work, the students, and try to imagine what it's like to be illiterate. Sixty students volunteered to evaluate the first three books by the professional writers, and some changes were made. At present, there are 24 titles in what we call 'the alphabet series.'

Reasons for Successful Projects

The projects on the language experience approach and the development of reading materials were both successful for the following reasons:

- the strong cooperation between the team and a number of tutors;
- the users of the product (the tutors) are developing the product;
- we made use of what had already been developed in practice;
- new ideas can be evaluated and tested immediately in practice; and we could investigate if the product would catch on;
- the tutors can compare notes with their direct colleagues and colleagues in other projects;
- before the products are published a lot of tutors were well-informed and curious to know about the projects;
- both projects took years of ongoing work; in the meantime we published articles, reviews and announcements in Alfabode, a national newsletter.

Adult Basic Education

As of 1987, literacy groups must merge into Adult Basic Education (ABE). This is a new policy and system for a variety of already existing basic education activities that have been provided so far by various groups, such as work with cultural minorities and with Dutch as a second language.

Not all of the previous groups work with only volunteer tutors. Some already work with qualified professional tutors who have had to learn through practice as well. The 'new' basic education workers will have to be qualified and professional, and must have broad ABE qualifications so that they can manage all kinds of basic education activities.

In the transition period, former qualifications and experience in group work in the previous providing groups will count as elements of ABE qualifications. If the former qualification is not sufficient, then ABE tutors must take training courses. Since a number of tutors are not fully qualified, this means that -- just as before 1987 -- a situation exists in which educational workers have not been formally trained for their profession.

Details of the New Adult Basic Education Regulations

by **Kees Kammink,** *Netherlands Study and Development Centre for Adult Education*

As of 1987, adult basic education (ABE) is a new 'regime' or policy for a variety of already existing basic education activities. It brings together in one organizational and financial framework the following provisions: (A) language and social skills courses for ethnic minorities; (B) literacy for native speakers; (C) information education for young adults; (D) 'open school' courses of general knowl-

edge, social and language skills, offered to those with little formal schooling.

The contents include language and numeracy on different levels, such as literacy for native speakers, literacy in their own language for migrants, as well as Dutch as a second language; courses in social knowledge and skill development; courses in English; orientation on vocational courses or careers; counselling and guidance.

The target group is adults with low schooling (less than two years of secondary education), women and migrants.

Local or regional ABE institutions are the organizational base. The financing comes from the government to local authorities which are responsible for planning the provision. Some localities or regions have additional local/regional additional funds. Local budgets are based on those of the previous providers of ABE.

The Training of Tutors

Tutors fall into two categories: *professionals*, including some former volunteers, with broad ABE qualifications based on a skills profile (described later), and *volunteers* with or without a specific qualification. Volunteers are allowed to work only under the supervision of a professional.

Training programs for professionals, which lead to the broad ABE tutor qualification, are being developed together by teacher training colleges and colleges for the training of social workers. The Linguistics Department of the University of Amsterdam, through its Project Adult Education, cooperates with the colleges.

There is a system of ongoing training for professionals and volunteers. The courses, mostly of a thematic nature, are offered by the provincial support agencies and/or the regional education centres, in cooperation with the training colleges and the residential folk high schools. The latter also help with the training of teams and on-job training, which is done locally.

The budget of a local or regional organization for ABE usually has money reserved for the training of tutors. The total budget is financed by the government; additional funding sometimes comes from local or regional authorities. Colleges receive direct government funds for the training of tutors. The ongoing training is financed by the local organization itself and by the provincial agencies, which are funded by the provincial authorities.

The Skills Profile

The following summarizes the skills profile for the broad ABE qualifications, as stated by the Ministry of Education. A fully trained tutor must have the *A* qualifications and at least two of the *B* qualifications.

The general A qualifications include skills in group work with adults and being able to organize and facilitate learning activities and processes. *The specific B qualifications* include five categories:

1. teaching literacy in the mother tongue of ethnic minorities as the first step in learning Dutch;

2. teaching language skills in Dutch, and speaking and reading skills for second-language learning;

3. teaching basic, practical and functional numeracy skills;

4. teaching social knowledge and skills to improve the ability of students to function in everyday life;

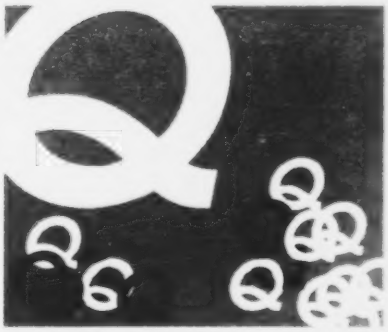
5. teaching basic English.

In the transition period (1987-89), former qualifications are counted as ABE qualification elements. These include teacher training, university degree, social work training, and experience in group work (a minimum of 300 hours) with previous providers of ABE. If the former qualification is not sufficient, then a person must take the ABE training course. The status and salary of an ABE tutor is comparable to that of primary school teachers.

Research and Organizational Support

Little empirical research has been done. For tutor training there is the report by Jan Hissink and others from the Andragogy Department of the University of Nijmegen. Much development work has been done, and is going on now, in the different 'learning areas' of adult basic education.

For organizational support, a national agency has been formed and financed for two years for the implementation of the ABE law. The main institutions are SVE, the national institute of adult education, which acts as the coordinating organization for the development of ABE; the national centre for migrant workers (NCB), and the national institute for development of educational planning (SLO).



The Approach of Popular Literacy Groups in Quebec

Louise Miller, *Quebec Coalition of Popular Literacy Groups,* Montreal, Quebec, Canada

Although the problem of illiteracy has only recently been recognized in Canada and in the Province of Quebec, many non-governmental organizations as well as public institutions have been dealing with literacy concerns for a long time. Yet, only recently have these various organizations had the chance to know and consult with each other. Odd as it may seem, groups in Quebec are more aware of experiences in Latin America than in the rest of Canada; usually it is only through taking part in international conferences that we hear of the work accomplished elsewhere in our country.

Before focusing on the experiences of the popular literacy groups in Quebec, we emphasize that they represent only one of the approaches developed in Canada, that is, within the francophone environment of Quebec and in other Quebec ethnic communities. Elsewhere across Canada there are other groups working in both institutional and community networks, just as in Quebec where various services have been developed in the past five years.

In this paper, we present the approaches and practices developed by some 30 community groups who are members of the Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec -- the Quebec Coalition of Popular Literacy Groups.

In the early 1980s, around 15 groups met for the first time during a seminar organized by the Adult Education Division of the Quebec Ministry of Education. Afterwards, about ten of these groups met again and decided to set up a provincial coalition. In February, 1981, the *Regroupement* was organized by about ten community groups involved in literacy in large city neighbourhoods in various regions and with different ethnic communities.

These groups decided to form a provincial coalition because their activities, needs and objectives differed substantially from those found in adult education in the public networks. From the beginning, the *Regroupement* has set the following objectives:

- to bring the problem of illiteracy to the attention of the community and the government;

- to promote educational consultation, establish relations between the various community groups involved in literacy, and ensure the exchange of information;

- to lobby the government to improve funding for these groups.

The *Regroupement* has quickly become the main voice for literacy in Quebec. As a result of its work, the problem began to be recognized by the politicians, and literacy has become a major concern in the last few years. In 1985, during an orientation conference, the member organization spelled out their main objectives: *Ensure the promotion, advocacy and development of popular literacy, of community literacy groups, and of the rights of illiterates.*

These objectives meant that the *Regroupement* focuses on 'political' responsibility without, however, neglecting educational support for the various groups. In this spirit, it has increased its research into and reflection on the development of popular literacy. At present it tries to obtain more adequate government support for popular groups involved with literacy, and works to get more recognition for the need to increase the number of training centres in order to respond better to the needs of illiterate people.

Since, first and foremost, the *Regroupement* constitutes its member groups, we will describe the way they operate.

No Single Model

Over 30 community groups are members of the *Regroupement* at present. These groups are very different; each has its own identity in keeping with the needs and expectations of its participants.

Some groups are involved only in literacy within a limited locale -- neighbourhoods in major cities and small towns -- while others function at a regional level. Some provide services to specific-need

groups, such as youth, the mentally and physically handicapped, and workers. Various groups have many activities of which literacy is one; they may be popular education centres, cooperatives, coalitions of welfare recipients, etc. Most of the community groups with an ethnic focus teach literacy primarily in the mother tongue and afterwards teach French as a second language.

Consequently, there is no single model for a literacy group, and the *Regroupement* must take into account the diversity of its members. These groups are all autonomous. They are independent of governments, institutions, and of the *Regroupement*. However, to be affiliated with the *Regroupement*, they have to agree with its general objectives and be accepted by the member groups as a whole during general meetings.

The *Regroupement* considers that a popular literacy group is one whose members dedicate themselves to popular literacy, and has the following characteristics:

- a popular literacy group is politically, educationally and administratively independent;
- it is structured democratically and encourages active participation by both facilitators and participants;
- it examines the relationship between illiteracy and the socio-economic conditions of the illiterate;
- it is accessible and located in the very community it serves;
- it advocates the rights of the illiterate and the recognition of the popular groups.

All the groups work to provide popular literacy. Yet we cannot say that all have reached it, since the very definition of 'popular literacy' implies a short-, middle-, and long-term undertaking. The *Regroupement* considers that popular literacy is a multi-faceted approach towards autonomous popular education, and is characterized by its educational and political dimensions and its social implications.

Educational Dimension

Popular literacy encourages the acquisition of the tools of reading, writing and arithmetic, and the development of general, functional, political, social and personal knowledge. Learning to read and write becomes a means for personal and social expression, control over one's environment, and developing self-confidence.

It is also a collective approach where, by taking part in the group action, the individual develops a sense of belonging and the capacity to carry out projects and formulate demands. Popular literacy places importance on the role of the participants within the groups. Each group is developed by the women and men in it, and is linked to everyday life. The schedules, activities and life of the group are thought out and developed according to the needs of the participants.

The hardest goal to reach is how to translate this educational dimension into concrete actions, how to reconcile theory with practice.

A feature of popular literacy is the will to involve the participant in the learning process and in the running of the training centre. With this in mind, the groups must try to do away with the disparity between educators and learners. They all have something to learn from each other. Thus, the learners are more like participants and the educators are more like facilitators who promote the participants' management of both the learning process and the group to which they belong.

The Political Dimension

Popular literacy serves the community as a whole and, in particular, those sectors of society that have little or no control over the conditions in which they live. Popular literacy promotes the following:

- an awareness and a critical under-

standing of both the background of the group participants and the diversity of social conditions;

• the development of a social and political awareness among participants and facilitators by developing skills of analysis, decision-making and judgment;

• a collective responsibility toward the social environment in order to improve living conditions in the community, and to help the participants to manage their own social, cultural, political and financial situation.

The popular literacy groups hold the same political objectives as do most popular education groups in Quebec, and also assert that literacy is an integral aspect of popular education.

Social Implications

An ongoing concern of popular literacy is to sensitize the community to the problems of illiteracy and to defend the rights of the illiterate. This implies that strong alliances must be formed so that the needs of illiterates are included in the broader forums that deal with the socially disadvantaged.

Popular literacy groups must not limit themselves to educational activities. To tackle illiteracy, they must be socially committed, serve as sources of information, and be able to help people in the community become sensitized to taking action on behalf of illiteracy.

The definitions and goals adopted by members of the *Regroupement* are the outcomes of a collective effort based on the various approaches developed by the groups, their failures and successes, and the sharing of their experiences in different settings. For nearly one year, the groups agreed to re-examine and re-define their purposes, assessing the political, educational and social implications of their work in order to formulate common goals. This reflection is also part of the evolution of educational practices, which we will now address.

In the early 1980s, there were two conflicting educational approaches: the so-called school-based approach prevalent in public education and the 'awareness' approach generally used by the popular groups. In between are variants of the two approaches.

From Freire to Popular Literacy

Most literacy groups, like popular educators in general, were interested in what was taking place in literacy, and were impressed by the pedagogy of Paulo Freire. This explains why the 'awareness' approach predominated in popular literacy groups. This often caused debates, particularly about the application of this pedagogy in an industrialized country where the participants come out of very different backgrounds and social situations.

Nevertheless, without denying the value of this approach, over a period of time the groups realized that it was often more suited to the facilitators than to the participants. However, these two terms were kept since they reflected better the goal of the groups to close the gap between educators and learners and of encouraging the participants to take control of their training and their training centres.

For instance, the facilitators acted on the principle that if participants first understood their problems they would be more able to solve them and to get involved in changing their circumstances. The facilitators developed the educational materials on the basis of the every-day life of the participants: reading a lease, an unemployment insurance form or a job application; understanding the mechanics of the social assistance system, etc. While these subjects were very close to the lives of the participants, they did not always interest them. *'Isn't it enough that I have to live with these problems, without rubbing more salt on the wound?'*

There are problems of adaptation, of development, of identity and of the link between theory and practice -- problems being solved, at least in part, as the participants found their place in the group and began to voice their needs and expectations. As facilitators and educators we have had to re-evaluate our role, first by understanding that the real needs and expectations of the participants differ from our own goals and, finally, by finding the place and the means to allow them to express themselves ... so that we might meet those needs!

No Single Educational Approach

There is no single educational approach to popular literacy. Each group and often each workshop -- or what is generally called a 'class' but which has much wider meaning given the part played by participants -- develops its own approach according to the needs of the participants.

The facilitators have to adapt to the needs, not the other way around. Still, in many situations, a group often works with themes proposed by the facilitator. This comes from the awareness that illiterates often suffer from a verbal communication handicap and that communication often becomes a means of helping them regain confidence in their intellectual abilities.

The themes can be varied. Depending on the situation, they could relate to every-day problems, so that the renewal of a lease becomes the learning material. Other subjects could be used, such as sports, a TV program, entertainment, children, etc. Everything

can be learning material because the gaining of fluency in reading, writing or arithmetic becomes easier if the interest of the participant is sparked.

The training methods and tools are also determining factors. In addition to the use of themes, the technique of 'discovery' is another method. It involves people by directing them to discover, on their own, the relationship between language and its translation. By realizing they are not mere receivers absorbing new knowledge, they discover, through research and comparison, new ways of learning.

Other educational methods encourage the development of self-confidence, critical thought, and expressions of creativity. The following are some examples.

• Some groups produce newsletters designed, written and produced by the participants. This helps to demystify print. It can be used to disseminate information, to express their views, share an experience, or simply show their first poem, their first letter. It is a process that helps them think about what they would like to find in a newspaper, and also helps them communicate with other groups.

• During International Youth Year, one group that works with people age 18 to 25, produced a videotape on the problems of illiteracy among young people. With the help of the facilitators, these young people decided on the content and carried out all the stages of production from writing the script to filming and editing. Later on, this video was broadcast widely in Quebec; some members of the groups presented it and led a discussion with the audience.

• More and more, groups and participants take advantage of September 8 -- International Literacy Day -- by writing to the media to bring up the problem of illiteracy and demand wider access to literacy. A few years ago, some participants were hesitant to let their families know that they were engaged in literacy learning. Now, increasingly, they agree to come out in the open by taking part in interviews, radio and television broadcasts.

• In one part of Quebec, a meeting of the participants from the groups within the region has become a tradition. During the meeting, they talk about their lives as well as their experiences in the literacy workshops. Elsewhere, a regional group has published an anthology of texts written by participants -- fiction, poems, letters, and other writings.

• In 1985, the *Regroupement* organized a province-wide 'Get Together' for all the participants of its member groups, planned by a committee composed mostly of group participants. All the groups worked on this large event. They took care of everything, from choosing and organizing the workshops to the technical aspects of workshop preparation, room reservations, scheduling meals, etc. Some people prepared a workshop, others an event for the opening. All got involved in fund-raising, even if only to pay the costs of travel.

The Role of Participants

Just as participants must be involved in their learning process, so they must be involved in the running of the learning centre ... be able to choose its location, develop, manage and administer it, at least in principle. I say 'in principle' because a number of group facilitators have tried to democratize the process by having a board of directors drawn primarily from the participants, as if the mere fact of sitting on a board guaranteed real power to the members. The groups quickly realized that the principle was a goal to be attained, and one that involved a lot of preparation.

When an individual joins a group, his or her main concern is to learn to read and write. Later on, some will become more involved with the group, in a social committee, in organizing leisure activities, or working on the newsletter. Before mastering the necessary confidence to sit on a board, the person must develop a sense of belonging to the group and a belief that she or he is capable of doing more.

A number of groups found that some students agreed to sit on the board because they felt guilty about receiving without giving in return; or they wanted to please the facilitator; or they thought they had no choice if they wanted to continue their training. These realizations forced the facilitators to re-evaluate the relevance of the students' presence on the board. This led to defining new roles for the participants or to establishing gradual steps to achieve true democracy in the group.

In some groups, a committee of participants meets regularly to recommend collective projects to the others, such as the production of a newsletter, advocacy and recruitment activities. Some groups also have special interest committees, such as one to respond to the particular needs of women students. Others set up committees to organize special events. In a very matter of fact way, some other groups ask the participants to be involved in the maintenance of the space, the managing of the coffee money, how the place is furnished.

But nearly everywhere, the final authority remains the general assembly. Here the participants

can define their needs and expectations about the centre's opening hours, its social and community activities, the number of workshops to be held, and, if there is enough interest, the establishment of a board of directors on which participants are represented.

Everyone is aware that to really attain democracy, training activities must be planned for those interested, and stages scheduled and adhered to, so that the people can really exercise their rightful power. Some groups have gone through these stages so that some participants are already active on board of directors where they form the majority.

The Literacy Work

The work of the groups is not limited to literacy activities as such. We have mentioned social and community activities which are integral to what the group does and respond to other needs, along with giving people a sense of belonging. We have also mentioned the more political aspects of the work, like advocacy in general, links into regular life, the formation of alliances.

But in the training work itself, other elements are essential, such as pre-literacy and post-literacy. The groups usually try to form homogeneous classes to avoid frustrating the more advanced people and to allow for those who need more attention. This involves the assessment of each person and, in some cases, individual coaching so that the participants are smoothly integrated. New people are enrolled at any given time during the year and placed in workshops which are already underway or in ones that are newly formed.

The intake process, especially for groups with continuous enrolment, determines the future outcome of the training. If it is done poorly, the person may never register again in a training course.

Post-literacy, on the other hand, may take different forms since its objectives vary according to the individual. For those who want to further their training, the group helps them to prepare for the entrance examination to public institutions. Sometimes it provides a followup service for those who continue their studies. Some groups provide job-readiness training to help people re-enter the work force.

Some participants choose to stay involved in the group, acting as support staff for the facilitators or taking on responsibilities with special committees. Some will want to become involved in their communities, sharing their new ability with other groups or activities. They may need the group's support during the transition period. Though literacy is an activity in itself, the needs of the illiterates go beyond it, and the groups must ensure that they respond to those needs by making services available or by advising people of other resources.

The Next Stage

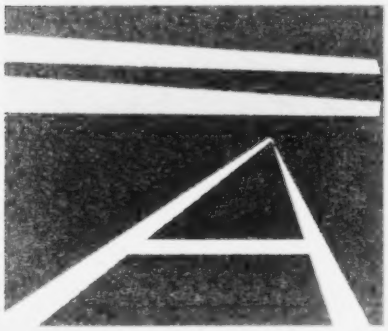
Literacy has made great strides in the last five years in Quebec on the political and educational levels. It has become a recognized social problem, and the Quebec government has made it a priority in adult education. This has led to the development of educational materials and teaching methods.

Unfortunately, this new awareness has not yet produced a 'literacy policy'; those involved in literacy are still waiting for the translation into a plan of action, a concrete strategy, as the *Regroupement* has urged. To even think of the eradication of illiteracy before too long, this strategy would have to involve the whole society. Until now, the government has chosen to focus on the development of literacy in the public sector, rather than funding learning centres in order to reach out to people in need, as suggested by the *Regroupement*.

The popular literacy groups of Quebec have not benefitted from government policy. For over two years it has restricted the expansion of the existing groups and prevented the formation of new organizations. But this will not make the popular literacy groups disappear.

If the groups have increased in numbers in recent years -- usually under adverse conditions -- it is because they are responding to a real need. But it is also because they have joined ranks and organized themselves. They have become a voice to be reckoned with, first in their own community, and then in the progressive community, and finally, with government and their colleagues working in adult education.

The Quebec popular literacy groups hope that this international seminar on literacy will emphasize, once again, the importance of the support of non-governmental organizations. It is crucial that the struggle against illiteracy includes a plan of action that reflects the needs of the illiterate, and that involves, as partners, all those working in the social arena.



Perspectives and Lessons from the Adult Literacy Campaign in England and Wales

Alan Wells, Director, *Adult Literacy and Basic Skills Unit,* London, England

The history of national adult literacy campaigns in industrialized countries is a history of limited achievement. In most countries, literacy work has been, at best, placed on the very margins of the political agenda. But it has not achieved any substantial reallocation of the resources available for continuing education; nor has it reached much more than the tip of the iceberg of estimated need. That literacy has remained on the agenda at all in a changing political and economic climate is, perhaps, the most formidable achievement.

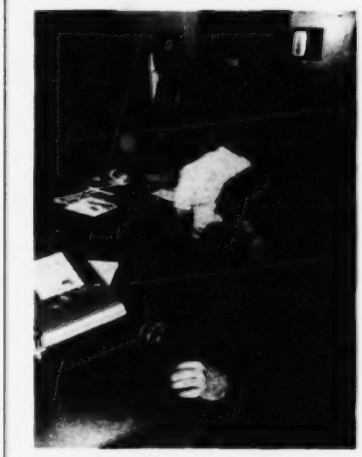
Since the background of the adult literacy campaign in England and Wales has been documented extensively (1), I do not propose to describe it in detail. However, it is necessary to identify some of the main features in order to draw out specific perspectives.

I have always believed that the development of adult literacy in England and Wales is the history of two different campaigns. The first was an essentially political campaign in the early 1970s led by a small voluntary organization, the British Association of Settlements, through its small campaign group, of which I was a member (2). It has two simple aims: to raise public awareness to such an extent that the central government would have to accept the existence of functionally illiteracy, despite over 100 years of compulsory education; and to achieve the establishment of a high quality adult education provision in every area of England and Wales.

Through high-profile publicity, including national conferences, the publication of a campaign document of proposals for action, and an inspired press and media campaign, the first objective was achieved. By the middle of 1974, the central government (then Labour) had announced the establishment of a national unit, the Adult Literacy Resource Agency to start things up, initially for one year, with a budget of one million pounds. The essentially political campaign that began in late 1972, was effectively over by early 1975 when the Agency began to operate. The campaign group met for a while, but without the earlier impetus or inspiration. Eventually the British Association of Settlements moved on to other campaign issues, but never with similar success.

During this same period the British Broadcasting Corporation had been planning a major initiative in adult literacy which transcended perhaps both the initial political campaign and the later awareness-raising campaign. Again, the history of broadcasting's initiatives has been well-documented, particularly by David Hargreaves, the principle architect of the BBC's involvement (3).

From early 1975 the adult literacy campaign focused on motivating and recruiting potential students, encouraging local education authorities (LEAs) and voluntary organizations to make provision, and continuing to raise public awareness. Moreover, the campaign became, to some extent, part of the establishment of education, particularly since the central unit was largely responsible to its funder, the central government (although some semblance of independence has always been maintained.)



The allocation of a fairly insignificant sum of money (although very large compared to what had been available before) took the heat out of further campaigning. Practitioners were now preparing to cope with the substantial student referrals which began in October 1975 when the BBC

started to broadcast its literacy series, *On The Move*, at peak time on national television.

Between 1975 and 1978 the basic structure of adult literacy provision was established in England and Wales. Separate arrangements were made for Scotland after 1976. Start-up grants to LEAs and voluntary organizations initially were for materials, equipment and training. These were continued between 1976 and 1978, when it was realized that a one-year operation was hopelessly optimistic. Later, central resources were used to increase the number of paid organizing and coordinating staff, particularly as the number of students and willing volunteers overwhelmed the existing paid staff.

The literacy service established by 1978, when the Adult Literacy Resource Agency came to an end, already had many of the hallmarks of current literacy provision. Essentially it was part-time, both in terms of provision and staffing. Few students received more than several hours of tuition a week. Volunteers played a considerable role in almost every area. They were supported by part-time staff (many of whom were paid for far fewer hours than they worked) and relatively few full-time staff.

Adult literacy was seen as one part of general adult education--a service held in low esteem and considered of limited importance in most areas. The funding of adult literacy was both insecure and limited; in most parts of the country provision was already seriously overstretched. Some later strengths were established between 1975 and 1978, although in embryonic form. Considerable emphasis was placed on staff training and the establishment of a regional network for the exchange of information and expertise.

Recognition of the importance of relevant materials and appropriate teaching methods, which started from where the students were, rather than an imposed set curriculum, was a firmly-held belief by 1978, and a philosophy of adult literacy began to develop. Much of this has been reinforced since 1978 through various activities, from the development of student writing to the production of attractive, varied publicity methods.

Towards Basic Education

By 1978 the wider concept of adult basic education was starting to be considered, based mainly on experience in the United States. At the end of the Resource Agency's three-year period of operation, the Secretary of State for Education and Science asked the newly-constituted Advisory Council for Adult and Continuing Education to consider the future of adult literacy in the wider context of adult basic education. In the meantime, a small Adult Literacy Unity was established to succeed the Resource Agency until 1980, by which time the Advisory Council was to have reported. This new Unit had fairly limited advisory functions. Although it was able to sponsor a very small number of development projects, the earlier start-up phase was considered at an end.

The Advisory Council report, published in 1979 (4), attempted two tasks. Firstly, it tried to produce a definition of adult basic education, and secondly, to propose a strategy for its development. This essentially top-down approach posed more problems than it solved. Even today, few people can agree on a definition of what the components of adult basic education are.

By the time the Advisory Council had reported, one very important circumstance was different--a change of government. In 1979, the Labour Administration was replaced by a radical right-wing Conservative government with new ideas and approaches. It was basically opposed to the proposals of the Advisory Council on two counts.

The components of adult basic education proposed by the Advisory Council included areas such as political education which the government did not favour. Even though the Council's plans for development were very modest, the government was even less in

favour of central initiatives than the previous administration. However, for a variety of reasons, the government was broadly in favour of the provision of adult literacy and numeracy. Without openly saying so, the proposals of the Advisory Council were, in essence, rejected in favour of a rather more limited development.

The New Literacy Unit

In 1980, when the two-year period of operation of the Adult Literacy Unit came to an end, a new Adult Literacy and Basic Skills Unit was established, initially for three years, with a grant of 500,000 pounds a year. Its work, at first, was to emphasize literacy and employment. In 1982 this emphasis was removed in favour of a variety of other purposes and outcomes.

The new Unit was essentially about advice and development. It continued to produce and publish materials, to sponsor programs of training in each region, to fund nationally a variety of innovatory development projects, and to operate, through field staff, an advisory and consultancy service throughout England and Wales. After a number of short extensions of its existence to 1985, the Unit was given a more secure life through a three-year rolling program. Moreover, the Unit's grant increased significantly between 1980 and 1987, although the current 2.25 million pounds is still considerably less than the 3.5 million pounds the Unit itself recommended in 1984.

The Unit has been concerned very much with development through project sponsorship rather than with direct funding of provision, which continues to be a responsibility of local education authorities and voluntary organizations. Initially, it funded innovative Special Development Projects on a national basis. Since 1985, it has been financially assisting the local education authorities to implement some of the developments arising from these action research projects in local areas. A major publication of the lessons learned from the sponsored projects will be published in 1988.

The Unit also continued the sponsorship of regional training programs. It is currently developing a system of accreditation for basic education practitioners in England and Wales, which should take effect from early 1989. Since 1985 it has been able to sponsor a limited amount of research, and has a rather more significant role in the work of English as a Second Language. Since 1975 there has been more than a ten-fold increase in the number of adults receiving adult literacy and numeracy tuition in England and Wales. About one in eight of those estimated to be in need of help have been involved in tuition at some time. Referrals--that is, new students--have also risen in last twelve years, although a relative plateau has been reached in recent years.

The number of providers and the plurality of provision has also changed. Along with part-time provision by local education authorities and voluntary bodies, a variety of other organizations have become involved. These include the Manpower Services Commission through programs of training for unemployed youth and adults, and a variety of voluntary agencies.

To a large extent, the scope and scale of adult literacy provision in the mid-1980s would far exceed the expectation of those early pioneers of 15 years ago. On the other hand, provision is touching relatively few people. Even though basic education has become established, it is on the very margin of the priorities of both central and local governments. A longer-term strategy has yet to be developed.

Changes in Society

The history of the adult literacy campaign cannot be seen in isolation from the significant changes which have taken place in our society within the last ten to 15 years.

The early years of the political campaign and the beginning of the establishment of literacy provision were achieved under a Labour Government at a time when social policy was regarded as of main importance. (The early 1970s was

a period when a large number of other campaigns were prominent.) By 1979, the government had run out of ideas, and lost considerable impetus and public support. A radical right-of-centre Conservative government was elected. Elections in 1983 and 1987 have confirmed it in office. Thus, the general climate is very different in 1987 from that in 1972.

Other changes have taken place. Mass unemployment is a reality. In large parts of the Midlands, the North, Wales and Scotland few jobs exist. Many workers face the reality that they are unlikely ever to work again. Youth unemployment may now have passed its peak (largely due to birthrate changes), but increasingly young adults go from school to the Youth Training Scheme, rather than into jobs. Programs of the Manpower Services Commission have developed quickly to cope with increasing unemployment and to reform the provision of vocational training.

The growth of new technology has been similarly dramatic. In the 1970s, new technology for the average teacher was coloured chalk; yet, by the mid-1980s computers were relatively freely available in many schools, and a significant number of families owned or leased computers and videos.

A society that was broadly left-of-centre in the late 1970s has been replaced in the late 1980s by a society that is probably right-of-centre. This change is reflected in people's attitudes. On the one hand, a greater commitment to entrepreneurism, to self-reliance, and to value for money; on the other, a decline in trade union influence and membership, in freedom of dissent, and of collective activities.

Through all of this, the adult literacy movement has had to survive

and develop. Between 1979 and 1981, as major cuts in public expenditure began to take effect, it could do little more than try to protect what had been previously established. Since then, things have become a little easier in some local areas, mainly as a result of changes in political control. (One of the vagaries of our political system is that whichever party forms the central government, local government is likely to be dominated by the opposition parties.)

At the national level, the support of a government initially skeptical of central initiatives (and central units) has had to be won; to a large extent this has happened. For example, the Adult Literacy and Basic Skills Unit has moved from a fixed term of operation to a rolling three-year program. Its grant has increased four-fold in real terms. Its profile has increased to the extent that the last two Secretaries of State have developed a personal interest in basic education.

Perspectives and Lessons

What are the lessons or pointers of the national campaign for adult literacy over the last twelve years? My comments are personal, and clearly others who have been actively involved might disagree with all or some of them.

Industrialized countries are complex societies; thus, it is not possible to find simple solutions to complex problems. We have little 'organic' illiteracy (as a result of lack of formal schooling) but, rather, a significant amount of 'functional' illiteracy. Our societies involve a barrage of written information and a constant need to read and write for a range of purposes. Despite new technology, this is unlikely to change.

We have a history of defining illiteracy as an example of laziness or stupidity--blaming the individual rather than the system. To some extent this attitude is reflected in the long-held belief that eleven years of formal schooling should produce an entirely literate population--literate for life--rather than the dawning reality that this may be impossible, however much schooling is improved.

Our recent research (5) into the background of young adults with self-professed literacy problems reinforces the view that causation is complex and that no single cause is likely to be found. Adult literacy programs in industrialized countries are her to stay. They are faced with operating over a long period of time, rather than being regarded as a quick and short-term response to a problem that will soon go away. This does not mean that targets cannot be set, but it does suggest that the eradication of the problem by 2000 is not logical or realistic.

The literacy campaign in England and Wales has survived because it has not been seen as overtly political. One of the major features of most industrialized countries is that they are pluralistic

democracies containing a wide spectrum of political views. Few industrialized countries have retained the same government (centrally or locally) over the last twelve years; few are likely to retain the same government in the next twelve years. Greater polarization has meant that the difference between governments in some countries is much more stark as the post-war consensus disappears.

Clearly, the danger for any national literacy campaign is not to be swept away as the last government's good idea as a new government takes office. I do not believe that this means constantly changing principles and philosophies; rather it involves acknowledging political realities. For most us, this means accepting that change is a slow rather than a revolutionary process in industrialized countries. It means that we need constantly to demonstrate our worth, while also campaigning for a more equitable share of the resources available for post-school education. Although this idea may go against conventional wisdom, it is undoubtedly true.

All the evidence in the world fails to convince most people that we live in a pre-revolutionary society. This does not mean that literacy is not a political activity; rather, it means that in some circumstances it may be better not to shout it too loudly.

One of our major tasks is to have a major effect on continuing education as a whole. In the same month in 1974 that the government announced one million pounds for adult literacy work in the United Kingdom, a single university spent exactly the same amount on one piece of equipment. No where is our education system more elitist than in post-school education. Those who have already received most from the education system get the bulk of the available resources spent on them, while those who have benefitted least receive, at most, a few hours a week of tuition, available only in their spare time, from an underfunded, overstretched basic education service.

If the Health Service spent the major share of resources on those who are well rather than those who are sick, there would be a public uproar. Too often support for basic education from other sectors of the education service has been dependent on us not touching any of their resources. Yet, declining resources (or certainly not significantly increasing resources) means that industrialized countries will need to reconsider how what is available is allocated. Do we continue with a system where a few are very well educated, the majority under-educated and a substantial minority very poorly educated? Or, do we need to consider a rather more equitable future?

Conclusion

Adult literacy in England and Wales has survived political, moral and technological changes, even though precariously. While its impact had been, at best, limited, and while it is still of low priority, underfunded and dependent on goodwill rather than substantial revenues, adult literacy is at least on the map of educational provision.

However, there is an increasing recognition that 'functional' illiteracy in our complex, industrialized society is unlikely to be eradicated in the foreseeable future, and that a permanent service of learning opportunities will be needed for some years to come. A fluid political and economic situation means that basic education will have to adapt to changing circumstances if it is to survive at all. Realism and pragmatism need not, however, undermine basic philosophies; rather, they are, perhaps, the only way to protect them.

REFERENCES

1. *Adult Literacy: The First Decade* (1985), and the Annual Reports (1975-1987) of the Adult Literacy Resource Agency, the Adult Literacy Unit and the Adult Literacy and Basic Skills Unit.

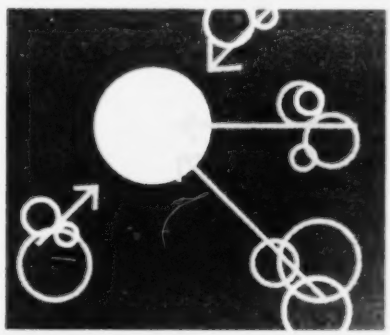
2. *A Right to Read* (1974), and *Adult Literacy: A Continuing Need* (1978). British Association of Settlements.

3. *Adult Literacy and Broadcasting: the BBC's Experience*, by David Hargreaves. London: Frances Pinter/BBC Publications, 1980.

4. *A Strategy for the Basic Education of Adults*, Advisory Council for Adult and Continuing Education, 1979.

5. *The Literacy and Numeracy Needs of Adults*. ALBSU, 1987. Photocopies of the text are available in French.

(The Adult Literacy and Basic Skills Unit publishes a range of materials and documents, including a newsletter and a series of occasional papers entitled Viewpoints. For information, write to: ALBSU, Kingsbourne House, 229/231 High Holborn, London WCIV 7DA, England.)



Literacy and Immigrant Communities in Industrialized Countries: The Case of Italy

Anna Napoli, *Italian Adult Education Association*
Via Tenente Casale 27, 70123 Bari, Italy

Although the situation in Italy has improved over the last few decades, the rates of illiteracy are still very high. According to the 1981 census, the figures for those over age 15 are as follows: illiterates, 1,572,526 (3.6%); literates with no school certificates, 5,476,288 (12.8%). This total of 7,048,814 people, or 16.4%, represents a section of linguistic poverty which can be tolerated in a country which claims to be modern and democratic.

But there is more. This section becomes even larger when one takes into account the number of people with limited schooling and virtually no educational opportunities. Here, the figures are more dramatic: those with only primary schooling, 18,251,933 (46.6%); those without intermediate school education, 25,300,747 (59%).

The shortcomings of survey criteria and methods means that these figures are approximations, and that a distinction should be made between statistical illiteracy and an even greater actual illiteracy. Therefore, illiteracy still persists as a serious problem that affects both younger and older generations.

Instrumental illiteracy is accompanied by functional illiteracies, such as in technological, economic, social and computer languages. The new social, industrial, organizational and relational complexity has introduced new languages, thus creating new illiteracies. The concept of illiteracy has widened, and the need for its eradication concerns even the better-educated and upper-medium income classes. This situation pervades all societies, and is not specific to Italian society.

Old and new illiteracies are not being fought adequately. There are very few theoretical - methodological approaches, and practical interventions are insufficient and short-lived. Traditional literacy, which aims at the instrumental and functional practice of reading/writing communicating, is currently under the management of the state, except for a few initiatives from private organizations and volunteers. (The Ministerial Order of 13.6.1980 established state-run literacy courses as part of continuing adult education, aimed at reaching the compulsory school level.) Literacy courses are insufficient, quantitatively and qualitatively. The organizational model of the Ministry of Public Education uses the traditional 'global offering' principle, and participation is left to individual choice.

However, the nature and complexity of the situation calls for both research and the specifying of alternative strategies in terms of educational policies and methods. These should take place within the framework of adult and continuing education, and deal with the following: (A) local programs; (B) correlation with other educational resources offered to adults during and after courses; (C) didactics of the kind that are in keeping with linguistic and cognitive requisites; and (D) a course content that is immediately usable on social and professional levels.

Only then can we talk of an adequate effort towards literacy within the principles of continuing education. Only then would we achieve the following:

(a) a positive discrimination of the offering so that the most underprivileged would see the carrying out of educational strategies developed for them;

(b) the criterion of the predetermination of needs, aimed at acquiring the know-how and knowledge essential to any individual;

(c) implementation of the criterion of collective participation in the educational program.(1)

These are the most credible options that may be successful in the fight against poverty in terms of literacy. So far, the only movements in that direction have been a few initiatives, some of which are directed towards immigrants; we will deal with these later on. The non-existence of a national law on adult education makes it difficult to extend models to the national level. The Italian Adult Education Association has been committed for a long time to developing such a law, but there is a long way to go before a new standard can be achieved.

The Educational Needs of Immigrants

The transition from a general intervention model (with negative results) to a selective model of focused interventions will enable us to determine which of the potential benefits should receive priority in an educational initiative. *The strategy of focused projects* is the only one that may help the underprivileged sector. Among those waiting for a systematic educational intervention is the immigrant population. Since the early 1970s, the immigrant flow from Third World countries has steadily increased. Italy has become the home of 1.2 million immigrants, according to the 1981 census data.

Immigrants are often exploited outsiders, and have needs which are not met by institutions. Until recently, no national legislation recognized these needs, not even in principle. In fact, the regulations governing immigration policies were based on the 1931 Public Safety Act. The regulatory situation changed with the National Law of December 1986 to regulate the placement and treatment of foreign immigrant workers. But this law was passed in the context of arbitrary discrimination and of extreme xenophobia and racism.

It is easy to see that there is a wide gap between good principles and their implementation on the political level. The risk is great that this law will be yet another of missed opportunities. This is the framework in which the problems/needs of immigrants and their corresponding educational objectives will be identified.(2)

Identification of the Problem

The presence of some 1,200,000 foreign workers gives rise to educational needs. The immigrant has a complex set of needs which are difficult to separate -- public health, language, jobs, etc. -- and which vary according to the ethnic group, age, duration of stay in Italy. The social space occupied by immigrants is very marginal and limited, and includes precarious professional and social conditions, cultural isolation, removal from the life of the local population. The immigrants' professional role and social-economic conditions turns them into 'weak' social subjects who live in a situation of social hardship devoid of any form of social mobility.

The educational need which underlies the other needs is that of linguistic communication. The current literacy courses, with their institutional rigidity, cannot meet the linguistic demands of immigrant workers. An underlying current exists of illiteracy even in the native languages, especially among women of specific ethnic groups, such as from Eritrea, El Salvador, Cape Verdi, India, etc.

The foreign immigrant communities do not have the opportunity to make their educational needs directly known, to speak up to suggest an educational activity and to control its results. Educators for adults are not capable of meeting the educational needs of immigrants. In the last few years, xenophobia and racism have been widespread.

Educational Objectives

Adult educators should take into account the specific needs of immigrants, without creating special structures, but adapting existing structures to the new group. Educators should have instruments to 'read' the complexity of the needs; that is, to assess the individual and collective migrant projects of the immigrants, using an on-site approach, to provide different responses to different needs.

A primary education need of immigrants is social-cultural integration within the realities of immigration, through a concentrated effort on information, orientation, awareness, and development of immigrant cultures. Immigration is always an opportunity for emancipation and for social-economic advancement. The 'adapted' professional training must respond to the emancipation and professional promotion plans of the immigrants.

Courses for immigrants must have enough flexibility to meet different linguistic-communication needs. These include the following: (a) needs at *arrival*, linked to functional 'survival' language skills; (b) needs for *guidance* into the realities of immigration and services; (c) needs for *social-cultural* and *professional* promotion and for stabilization; (d) needs for acquiring a *diploma*.

Adult education can promote the maintenance, learning and development of the original languages and cultures of the ethnic communities by developing integrated literacy projects in both Italian and the mother tongue, in agreement with the ethnic commu-

nity. By adopting the principles of anti-racism pedagogy and conducting educational action by cross-culturalism, adult education can make people aware of the problems of immigrants. This can be done by (a) information on immigrant cultures; and (b) cross-cultural comparison and interchanges which show the enrichment of the adopted country by immigrant communities.

All of the above requires new learning for both educators and ethnic groups. Educators must be sensitized and their skills upgraded by cross-cultural pedagogy; understanding the social, psychological, economic aspects of immigrants; developing better methods of teaching Italian as a second language; and undertaking social-linguistic analyses.

The representatives of the ethnic groups should unite for learning how to analyze their own needs, to make projections for educational activities, and to assess the results and effectiveness of education.

Two Literacy Projects

1. *The City of Milan*

For historical regions, the northern Italian region of Lombardy has a better literate environment than other regions. Experiments have been conducted to implement a specialized model (unofficial) that can be considered as a sophisticated way of tackling illiteracy. The experiment which we describe briefly was launched in Milan in 1980 and still continues.

It is based on an intervention that concentrates on a particularly underprivileged population through specific projects. In this case, the project was aimed at Eritreans, and included the following ingredients.(3)

1. *Literacy in Italian:* varying according to the needs and skills in oral and written Italian at the time of course registration;

2. *Literacy in the mother tongue* (Tigrinya): a weekly program aimed at illiterate Eritreans and at all who want to reinforce their existing knowledge of the language and culture of their country;

3. *Social literacy:* through units of study, functional themes and contents for improving the levels of awareness about the realities of immigration and social adjustment (public health services, laws and regulations governing the residence of foreign citizens);

4. *Logical-mathematical literacy:* conducted in Italian and in the mother tongue, with the joint participation of Italian professors and group leaders who speak the mother tongue;

5. *Cultural promotion and leisure activities:* six sewing and cooking courses requested by the women attending literacy classes, and open Italian women living in the area; and the showing of films in Italian on events of 20th century Italian history.

2. *The Region of Apulia*

Apulia, considered as Italy's southern border on the Mediterranean, has some 20,000 identified immigrants, mostly from Africa, and including a strong presence of women, who bring stories of poverty, persecution and flight. It is only recently that this situation has started to be grasped and tackled, through information and assistance (a regional office is being set up), and professional training, including some specific courses taught in the mother tongue.

The Italian Adult Education Association, through its local section in Apulia, is working towards the organization of immigrants through the method of participatory research. In collaboration with the Apulian group of the National Immigrant Federation, informal meetings have been organized with ethnic groups (such as Eritreans) and residents of the city of Bari. These meetings are identifying linguistic-communication needs in order to make training part of a system of integrated literacy.

REFERENCES

1. D. Demetrio, Adapted Literacy: A Constant of Multiple Poverty, in *Adult Education Against Poverty (for a Cure)*. Milan: Franco Angeli, 1987.

2. Final Report of the Work Group on the Education Needs of Immigrants, presented at the National Conference for a National Law on Continuing Adult Education, Rimini, 10-13 April 1986. (Conference organized by the Italian Adult Education Association in cooperation with the Emilia-Romany region and IRPA.)

3. *Literacy and Linguistic Education of the Foreign Immigrants.* Experimental Project 1986-87, 1987-88. Didactics Department, Elementary School, via del Crocefisso 15, Milan.

The *Bulletin* of the Italian Adult Education Association (in Italian) contains regular information on developments in adult education and adult literacy. *Address:* Associazione Italiana di Educazione degli Adulti, via Thailanda 12, 00144, Rome, Italy.

Part three

Developing Countries: Leadership in Literacy

Five special resource people involved in literacy and popular education in various parts of the developing world contributed their insights and experiences during the second plenary session on Thursday 15 October.

Chairperson

Michael James, Pacific Centre for Literacy
San Francisco, California, United States

Presentations

- *Building a National Movement: The Caribbean Experience*
  Didacus Jules, Caribbean Regional Council for Adult Education, National Research & Development Foundation, St.Lucia

- *Mother Tongue Literacy: The Importance of Learning to Read and Write in One's Mother Tongue*
  Meshack J. Matshazi, African Association for Literacy & Adult Education, Department of Adult Education, University of Zimbabwe

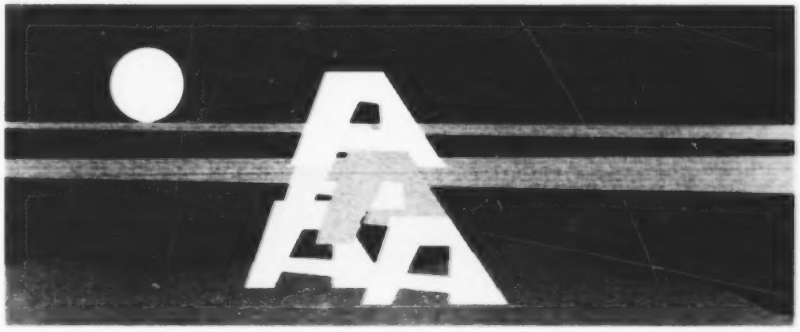
- *Literacy and Empowerment: A Definition for Literacy*
  Lalita Ramdas, Society for Alternatives in Education, New Delhi, India

- *Literacy and Women in South Africa: An Alternative Approach to Learning*, Nombeko Mlambo, Council for Black Education & Research, Western Cape Branch, Langa, South Africa

- *Literacy and Popular Education: A Latin American Experience*, César Picón, Co-ordinator, Popular Literacy Program, Latin American Council of Adult Education

Building a National Movement: The Caribbean Experience

Didacus Jules, *Caribbean Regional Association for Adult Education, National Research and Development Foundation,* Castries, St. Lucia, West Indies



By the start of the 21st century, the absolute number of illiterates in the world is expected to increase from the present figure of 824 million to nearly one billion, representing over 15 percent of the world's population. Seen from a Third World perspective, 48 percent of the underdeveloped world's adult population is illiterate, and in 23 of the poorest nations, over 70 percent of adults is functionally illiterate.

These statistics dramatize the global nature of the problem of illiteracy and point to the disturbing reality that geographically, illiteracy coincides with the geography of poverty, disease, hunger and other symptoms of underdevelopment. For the Third World, in particular, illiteracy is not simply an unacceptable educational deficit, but also constitutes a demographic, socio-political and cultural problem of great dimension and extreme urgency.

We now know that illiteracy is not solely a characteristic of underdevelopment and that it exists in the industrialized countries. In 1983, the National Commission on Excellence in Education in the United States reported the following: Some 23 million American adults are functionally illiterate; about 13 percent of 17-year-olds can be considered functionally illiterate; and functional illiteracy may be as high as 40 percent among young people belonging to racial and ethnic minorities. Studies of the situation in Canada reveal that one out of every four adults is functionally illiterate.

It is evident that illiteracy is not an exclusive malaise of underdevelopment, but instead, is a function of unequality and can be found wherever structures of inequality persist. In this sense, the discovery of illiteracy in the countries of the industrialized North is, at the same time, a discovery 'that you, too, have your Third World within you,' as Paulo Freire has said.

Definitive statistics on the extent of illiteracy in the Caribbean are difficult to find. However, some recent studies have provided compelling evidence that illiteracy is a growing problem in the region. It had been easy for policy-makers in the English-speaking Caribbean to nurture the illusion that, with its supposedly solid legacy of British education, the region had a relatively high level of literacy. For some time development workers have maintained that the reality is otherwise.

In comparatively recent times, the issue of literacy has become unavoidably established on the region's educational agenda. This is due to the growing international attention to the question, the work of Unesco in the region, and the unique examples of national literacy programs in Jamaica and Grenada.

Regional governments have quietly conducted studies that confirm the seriousness of the problem. For example, Barbados, long considered the most literate of the anglophone islands, now faces the problem of illiteracy among school-leavers. The current estimate is that the number of illiterates in the English-speaking Caribbean stands well over a half-million people, or 24 percent of the region's adult population.

It is clear that the eradication of illiteracy requires the exercise of a concerted national and political will. The experience of successful literacy programs, as well as lessons from unsuccessful attempts, point to three important conclusions:

- literacy initiatives are essentially a political undertaking with pedagogical implications;

- whether at a national or local level, the process succeeds to the extent that it becomes a social movement involving a broad cross-

section of the community in a concerted attempt to redress a socio-educational injustice;

• once literacy becomes a social movement, the struggle against illiteracy creates a new cultural dynamic in which 'the culture of silence' is increasingly eroded by a new capacity for self-expression, and unprecedented demands for the enjoyment of the products of culture.

In the Caribbean, the experience of this will has been demonstrated on the only three historic occasions in as many decades: the epic *National Literacy Campaign of Cuba* in the early 1960's, in the establishment of *JAMAL, the Jamaican Literacy Foundation,* and in the work of the *Centre for Popular Education* in revolutionary Grenada in the early 1980's.

Building Literacy as a National Movement

Of these three examples, the Cuban Literacy Campaign stands out for the way in which it demonstrated the capacity of an underdeveloped country to act decisively within a remarkably short period of time to correct a historical problem using the latent potential of its own people. Jamaica and Grenada are unique because they represent similar applications of governmental commitment to solving developmental problems with the full participation of the people. The experience of JAMAL and the Centre for Popular Education hold several important lessons for future literacy work in the region.

First of all, in both experiences the eradication of illiteracy was not an isolated educational undertaking. It was the first step in what was to have been an on-going process that sought to establish education as a permanent right from the cradle to the grave.

The struggle against illiteracy was considered to be an integral part of a broader struggle against social inequalities; In other words, the struggle against illiteracy was a vital dimension in the building of a national movement against social inequities. It was a mechanism for the mobilization of the people around a consensual issue towards the strategic goal of national unity. Put simply, 'by working hard together on a common and humanitarian task, we develop a greater appreciation of unity and a deeper understanding of our latent capability to transform our world.'

Much of the success of these initiatives can be linked to the wisdom of this perspective. Too often we see our work in literacy in narrow technical terms, or even from within the limiting confines of conventional social definitions. From this angle, the reduction of an educational deficit cannot simply be reduced to a question of educational method or limited to providing only educational opportunity. It is the challenge of ensuring that the root causes of such inequalities are progressively removed; it is the imperative of making life the focus of educational scrutiny for the adult learner and his/her daily struggles its content.

How are we to realistically interpret the startling discoveries of so many unlettered millions living within the relatively affluent borders of the industrialized West? Is their illiteracy not an indication of their marginalization from the tremendous material benefits and opportunities available in these centres of abundance?

The conduct of literacy work in the context of a process of social transformation poses also the challenge of method. To attempt to make the real life affairs and problems of the adult learner the focus of education is to be faced with the task of understanding, questioning, analyzing and reformulating that experience.

The second major lesson to be extracted from the Jamaica and Grenada experiences is that the successful conduct of literacy work on a national scale requires the overcoming of the traditional and sectarian divisions which characterize our social relations.

Ask any gathering of rural people in the Caribbean what they consider to be the major constraints of development in their own local context, and inevitably the question of partisan political and denominational religious differences will be among the top ten. The polarization of sectarian differences becomes more compellingly wasteful when its effects are seen in a small island state.

It has become obvious even to the most dispassionate observers of the Caribbean scene that the ability of small island states to confront their developmental problems is hamstrung by the polarization of the left hand from the right hand. It could perhaps be argued that this problem is magnified by the absence of any long-standing tradition of nationalist sentiment through which a minimal consensus could be effected. In the experience of both Jamaica and Grenada, the eradication of illiteracy was one of those initiatives around which a significant national consensus was achieved; this consensus further provided the stimulus for more meaningful participation on other related development tasks.

In the Grenada of 1980, it was the work of the literacy campaign more than any other single endeavour that laid the democratic basis for the emergence of the mass organizations of women, youth and farmers. It was also the literacy campaign around which the largest multi-class support coalesced. So, part of the challenge of building literacy as a national movement is

to seek to incorporate into the fold the broadest possible alliance of social strata, interest groups and representative organizations while maintaining its essentially democratic character.

Other Caribbean Experiences

While I have spent some time outlining the more seminal experiences in literacy at a national level in the Caribbean, and have concentrated on Jamaica and Grenada, there are other experiences and similar lessons which can be examined.

Since the late 1970's there has been a proliferation of well-meaning literacy efforts at a community level. These have played a role in helping to create a more receptive climate for the eradication of illiteracy and have certainly assisted in ensuring that political leaders become 'sensitized' to this need. These initiatives have been building from the ground upwards an effective awareness of the value of not only literacy but also of community self-reliant action in response to expressed community needs.

Some of the most outstanding examples of this are found on the island of St. Vincent where the National Teachers Union has played an exemplary role in the organization of a literacy program in the capital city to which adults come from more distant rural communities. The value of program is that, for the Eastern Caribbean, it demonstrates that *the absence of political will does not necessarily imply the lack of a national will.*

Political will facilitates the emergence of collective action, but it is possible to develop such a consensus, battling the political odds, so that in the final analysis policy-makers are forced to respond to popular agendas. This is what building literacy as a national movement is ultimately all about.

This strategy has been one of the more significant lessons of our times, in terms of the development of mass movements. The peace movement, the environmental movement, are all expressions of the enormous possibilities latent in people to make their presence felt beyond the limits imposed by bureaucracy and authority.

Another example from St. Vincent has been a small cooperative community literacy project run by the JEMS group. Literacy and general adult education is being provided on a regular basis by youth and community groups. It combines literacy with cooperative community action on projects directly related to the improvement of living conditions.

The significance of these initiatives are that they have unified themselves in a cohesive national movement called the National Association for Mass Education (NAME). Through advocacy, and by demonstrating the need for literacy, they have succeeded in placing the issue on the national political agenda.

So, unlike the experience of Jamaica and Grenada, in which progressive governments assumed the responsibility, St. Vincent is a Caribbean example in which *community-based* projects have taken the lead, set the pace, and are influencing government policy.

Building National and International Movements

As a result of the ongoing debate and discussion on the question of forging a strong movement for the promotion of literacy, the Caribbean Regional Council for Adult Education has taken action. In collaboration with two Canadian development organizations -- CUSO and the Canadian Organization for Development through Education -- a major proposal has been prepared to establish a regional literacy program.

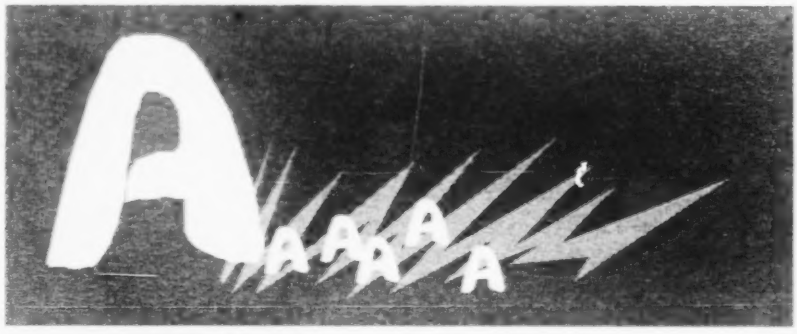
The intent is to provide support and assistance to community-based literacy initiatives which have been trying to have an impact in their corner of the region. An important element of the program is *advocacy:* the promotion of the need for literacy and the encouragement of an alternative understanding of the traditional causes of illiteracy.

The importance of public sensitization and awareness of the existence, extent and causes of illiteracy, as a basis for changing social perceptions of illiteracy, cannot be overstated. The change in perception and attitude is a starting point for the creation of a new social ambience around which a genuine social movement is established.

We are in the Caribbean welcome the opportunity to be part of this dialogue and look forward to the movement for literacy becoming as decisive an instrument of the popular will as the peace movement and the other people's movements of our time.

Mother Tongue Literacy: The Importance of Learning to Read and Write in One's Mother Tongue

Meshack J. Matshazi, *Department of Adult Education,* University of Zimbabwe, Harare, Zimbabwe



This paper attempts to discuss the importance of learning to read and write in one's mother tongue. I examine the topic against a broad discussion of the problem of illiteracy, particularly in the developing countries of the Third World. While some assertions could be generalized to the rest of the developing parts of the world, the main focus is on African countries, since this is where most of my experience is based.

Illiteracy: the Master Concept

In its *Sponsors' Handbook*, the Adult Literacy Organization of Zimbabwe defined an illiterate as 'a person who cannot read and write in his own language and cannot do simple arithmetic and read the time from a clock face.' A semi-literate is 'a person who can read and write in his own language but has a limited vocabulary and can only read with ease material specifically written for him; he has the rudiments of arithmetic and time-telling.'

In some countries, a person able to read the alphabet is considered literate, while in others, the person must be able to decipher a text of a given length. In countries with a high educational level and an advanced technology, the requirements are greater.

These different interpretations of the same term have tended to create a problem for agencies like Unesco, whenever attempts are made to draw up worldwide statistics on illiteracy.

As early as 1958, Unesco submitted to its Member States a recommendation on the international standardization of educational statistics in which the illiterate was defined as a person 'who cannot, with understanding, both read and write a short, simple statement on his everyday life.'

A similar definition came from the Statistical Office of the United Nations: '... a person capable of reading and writing only figures and his own name should be considered illiterate, as should a person who can read but not write, and one who can read and write only a ritual phrase which has been memorized.'

It becomes clear that a comprehensive definition of an illiterate is elusive, thus making it difficult to settle for one that would be supported by all. Nevertheless, in its revised recommendation of 1978 on educations statistics, Unesco adopted a definition that moved our understanding of illiteracy closer to universal acceptance.

An illiterate is defined as 'a person who is functionally illiterate, who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community, and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development.'

If we accept this definition, illiteracy is undoubtedly both a cause and a consequence of poverty and underdevelopment. Since the estimate is that 98 percent of the world's illiterates live in developing countries, it is no wonder that, in terms of development, these countries are undergoing difficult times.

It is important to stress that this is happening despite the fact that education budgets of most, if not all, developing countries continue to rise, and that all possible measures are being taken to try to provide schooling for all. The result is that the rate of illiteracy throughout the world appears, in percentage terms, to be declining.

The Persistence of Illiteracy

Whether or not the worldwide rate of illiteracy is actually on the decline, the problem is far from being solved. If we consider not the percentages but the absolute numbers of illiterates aged 15 and up, we note that, in 1970, the

Unesco estimate was 760 million, representing 32.9 percent of the world's population. By 1980 this figure had risen to 824 million. Unesco now observes that if the present trends continue, the figure will be 882 million in 1990, with perhaps as many as one billion illiterates in 2000.

While the argument is sustainable, it weakens when attention focuses on percentages. This reveals an irreversible trend resulting from the international community's resolve to fight against illiteracy, particularly on the two most important fronts: the extension of children's education and the expansion of adult literacy programs and campaigns.

The efforts of these two fronts are continually being thwarted by the population explosion which, in many countries, affects and even endangers formal schooling and literacy campaigns. The extension of school education comes up against almost insurmountable obstacles. Even while recognizing the interdependency between illiteracy, development and demography, these obstacles include shortages of human, material and financial resources.

From this comes the inability of countries to improve, among other things, their socio-economic and technological performance.

For instance, the 1985 Unesco statistics show that the vast majority of illiterates -- some 666 million, or three-quarters of the estimated 98 percent living in the Third World -- are in Asia, particularly in countries of the Indian subcontinent, and in China. Africa has the highest illiteracy rate, estimated at 54 percent, or more than half the population. The rate for the Asian region is 36.3 percent, and for Latin America and the Caribbean, 17.3 percent. These figures do not include people whom developing countries would define as semi-literate, and industrialized countries as functionally illiterate.

Since they possess limited abilities to read, write and handle numbers, the functional illiterates of industrialized countries cannot participate effectively in the economic, social and cultural life of their societies. On the other hand, in developing countries, such people enjoy a much higher rate of participation in the affairs of their communities.

While it is encouraging that Unesco has made the struggle against world illiteracy one of its priorities, it is discouraging to realize that, in terms of figures and target populations, there is an ever-widening gap between the industrialized and the developing countries. The situation exists despite the efforts developing countries have made, with vigour and enthusiasm, to translate into action their laudable educational plans. *What, then, is the problem?*

The Problems of Illiteracy

From this background of the scope of illiteracy in the world, one can identify a number of problems that account for the situation of illiteracy in developing countries in general, and in Africa in particular.

• Unlike the industrialized countries which have had systems of free and compulsory education for generations, developing countries, such as those in Africa, have just emerged from long periods of colonial domination. During this time, emphasis was on literacy in the 'magic language' of the colonial master. To be literate mainly meant being able to speak, read and write the colonizing power's language.

• Even though missionaries introduced literacy in some major local languages, the education provided was limited to a small section of the population, particularly those who accepted the Christian faith.

• The greatest diversity of languages is found in Africa. Despite this, the colonizing powers determined the frontiers of their colonies without regard for the way the populations were distributed. In Africa, territorial and ethnic boundaries coincide even less than in most regions of the world.

• Not only are there a number of different languages spoken in almost every African nation, but often the same langauge, with local variations, occurs in several neighbouring states. If the language is written at all, it is likely to be written in more than one way because of the different colonial rulers. Since a language may be written in two ways -- one based on French phonetics, and the other on English -- people who have learned one system cannot easily read the other.

• The task of developing alphabets for all languages and dialects in any given country was an immense undertaking for literacy pioneers. It still is for present African governments, in both economic and linguistic considerations. Even where a written transcription of a language exists, the language itself may be spoken by so few people within the independent state that it is not economically viable to embark on an exercise that would cater to the needs of a minority group.

What emerges from this short list of problems is that 'language' plays a crucial role in the ABC of literacy, because language is the principle element and integral part of the personality and culture of an individual or of a people. In her

book, *ABC of Literacy*, Mary Burnett quotes Felix Walters as follows:

Every tongue, whether 'primitive' or 'civilized', appropriately expresses the culture from which it arose and that of the people or peoples who use it. Each language constitutes the most convenient and surest instrument -- and perhaps the only one -- that can be used for learning about and properly understanding foreign cultures and languages.

Literacy and the Mother Tongue

Learning to talk in your mother tongue is an arduous task. Learning to read and write in that language is even more difficult. But, learning to read and write in a language other than your own is an experience that requires an enormous capacity for endurance.

This experience is better known by, for example, Africans who have had to become literate in such colonial languages as Portugese, Italian, French, English, Spanish and German. The difficulty was having to learn to talk, read and write a language whose cultural context was so removed from theirs.

This difficulty continues even with the now highly literate former colonial people when they must learn a third or fourth language that is far removed from the contexts of both their culture and that of the former colonial master. The learner must pass through three grids: think out the problem in his cultural context, transfer it to that of the colonial language, and finally transfer it to the context of the new language being studied.

My experience is a case in point when I had to learn to speak, read and write Czech in order to pursue my studies in that language. Because I was learning Czech through English, I succeeded, where others may not, in pushing my first language further away from my immediate cultural context in order to allow the culture and language of the colonial master to assume the first language position. I had to engage in major thought processes in English; that is, to think in English. This is the only time I remember ever dreaming in English.

Such experiences do underline the importance of learning to read and write in one's own language.

My own, and other empirical observations, confirm that teaching literacy in a language foreign has certain outcomes. In addition to the difficulties involved in learning the mechanics of reading and writing, the learner further faces the difficulties inherent in the acquisition of the vocabulary and grammatical structures of that language.

Teaching literacy in a foreign language, that is, a language that is not the learner's first language and mother tongue, involves the risk of

This position is supported by most, if not all, educators and educational psychologists.

A cardinal principle in pedagogy is to start from the level reached by the learners. Thus, for literacy, the obvious starting point is the mother tongue. It is assumed that the learner will have a reasonable knowledge of it. Statistics on dropouts, especially adult learners, often show that the first literacy lessons are the most crucial for adults who, as we all know, are free to vote with their feet.

the teacher being robbed of that most valuable learner participation. Further, the choice of the mother tongue for literacy reflects the need to link education with the preservation and reinforcement of cultural identity.

Encouraging the use of the mother tongue does not necessarily imply a desire to eliminate the foreign language in use, any more than it implies a desire to limit the mother tongue to an oral role. If anything, it goes a long way in diversifying and enriching that

country's culture. Admittedly, the question of minority languages remains an extremely sensitive issue in African countries that have enforced monolingualism.

However, some countries with a number of languages, like Zambia and Zimbabwe, have adopted bilingualism, in the main, for most of the people whose languages have written transcripts. The initial literacy teaching is provided in the mother tongue, followed by teaching of the official language as a second language. This compromise has both political and pedagogic advantages in that the acquisition of the mechanics of reading and writing in the mother tongue facilitates the transition to the learning of a second language.

Conclusion

When all is said and done, there is no easy answer to the question '*in which language should literacy instruction be offered?*' It is not easy because in the newly independent countries of Africa that are still politically and economically unstable, the question of using the mother tongue in every sphere of political, social, economic and administrative activity is not to be taken lightly.

This is one reason why, soon after independence, even if independence was not easily achieved, the language of the former colonial master is not only retained, but preferred as the official language. It continues as the language of politics, administration, legal processes, industry, trade and commerce, and of instruction in schools, colleges and universities.

It is important to stress that certain practical considerations cannot be overlooked. In selecting to emphasize the mother tongue for literacy instruction one must weigh up the advantages and disadvantages in pedagogic, financial, cultural, social and political terms. However, looked at purely in pedagogical and cultural terms, one cannot over-emphasize the importance of learning to read and write in one's mother tongue.

REFERENCES

Sponsor's Handbook. Published by the Adult Literacy Organization of Zimbabwe, March 1986. ALOZ defines an adult 'as a person who is 15 years of age and older and who is not in the formal school system.'

Theory and Practice of Literacy Work: policies, strategies and examples. Ali Hamadache and Daniel Martin (eds.) 1986. Paris: Unesco; Ottawa: Canadian Organization for Development Through Education.

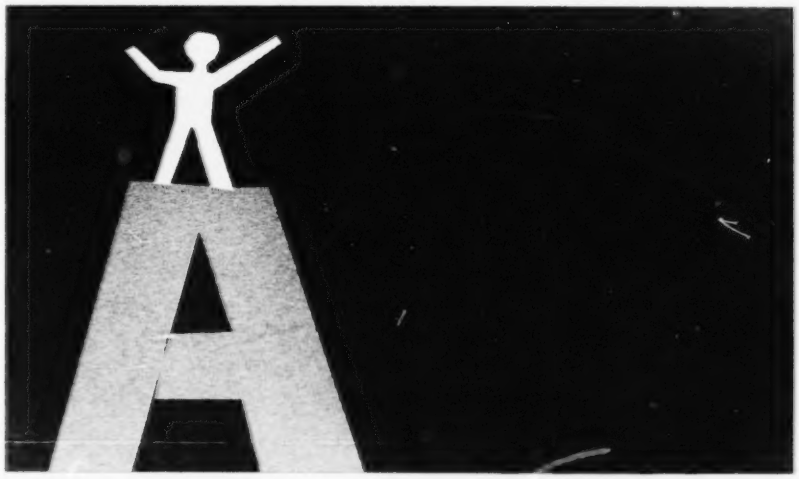
Literacy and Illiteracy, by André Lestage. Educational Studies and Documents No. 42, Unesco, Paris, 1981.

The Challenge of Literacy, Unesco, Paris, 1985.

ABC of Literacy, by Mary Burnett, Unesco, Paris, 1965.

Literacy and Empowerment: A Definition for Literacy

Lalita Ramdas, *Society for Alternatives in Education,* New Delhi, India



Despite many years spent working on education, literacy and development in my own country, it was only quite recently that I became aware that illiteracy was also a problem faced by countries of the highly-developed West. As I reflected on this, many questions came to mind: who are those who remain illiterate in the developed world? What is their role and visibility in the mainstream in these societies? What factors and forces--social, economic and political--prevent people from attaining literacy skills?

These questions need to be asked and answered honestly. Our experience points to a symbiotic relationship between illiteracy and the marginalization of people, be it social, economic or political.

If one has to draw parallels between the experience of developing and developed nations, it is here that they will be found. In both these societies, it is those groups that are in some way outside the main stream, forced into situations of oppression, deprivation--and, therefore without power--that are also silent and illiterate. In this context, literacy as empowerment becomes particularly significant in determining the strategies required to combat illiteracy wherever it is found.

Literacy, Development and Power

To better understand these links, we need to look into the historical reasons whereby large sections of the world developed into more or less powerful. Responsibility for some of the major development imbalances in the modern world lies with colonialism and the rise of capitalism, along with the industrial revolution in the West.

Large parts of Asia, Africa and South America were ruthlessly exploited by various European powers for their raw materials, cheap labour and accumulation of wealth. Despite independence struggles in the early 20th century, these regions still reel under the cumulative impact of mass poverty, hunger, unemployment and ill health. Literacy has become a predominate feature under these conditions, conditions that also include a concentration of wealth and power in the hands of a small elite.

On the other hand, rapid economic development and the spread of industrialization and capitalism in the West provided the impetus to a slightly better distribution of prosperity. This led to improved health and nutrition, increased incentives for learning and, therefore, high levels of literacy. Mastery over the written word and print media was necessary to disseminate information. To ensure production, came the need to create a vast resource of trained and literate manpower, which literally meant *man* because women were mainly excluded.

However, rapid economic growth and industrialization had its own problems. On the one hand, mass poverty and illiteracy were the major concerns of the former colonized developing world. On the other hand, the industrialized nations threw open their doors to any army of eager job seekers because it suited them at that time.

The result was huge problems of alienation and unequal development--even pockets of poverty--in the midst of plenty and, inevitably, the problem of illiteracy.

A View from Below: the Promise and the Reality

Let us put ourselves into the place of either a new immigrant, a member of a linguistic or social minority, women from these groups, or even a member of a native ethnic group, like tribal or native people. What might be some of their fears, their concerns, their questions? Would they read like the following? Perhaps it is minority groups, migrants, women, native people

who might be asking:

• What is our real status, our identity, in this society? How far do our appearance, our language, maybe our colour, act as barriers to acceptance by the dominant group?

• How far is it possible or necessary for us to integrate into the local, alien culture and ways of thinking?

• What about our languages, our cultural forms, our religions, the traditions and cultures of our peoples? Are they respected? Will we be able to preserve and nurture them? Must our children integrate totally into these different ways of life? If they don't, will they find jobs, acceptance?

• Do we truly have a role, a say, in decision-making, be it at the local or national level? Will we be treated and considered as equal citizens? When an economic crisis comes will we be denied jobs?

• Are our women safe? Would it be better to keep them at home and not send them to school, to work?

Admittedly one is making assumptions about the kind of people who are illiterate, and also about some possible reasons for their remaining so. But it is also true in today's world that large numbers of adults *do not voluntarily choose to remain ignorant or illiterate*. They are saying, in their own languages, that they will opt for the kind of education, literacy, which reflects their own concerns and needs, treats them with dignity and helps them to find solutions to their problems.

Ultimately, these people are expressing their own sense of powerlessness in a milieu which often uses the rhetoric of liberalism, but which behaves in a contrary manner. They are asking for power, but they are not sure about *the language of power.*

In the developing world also, similar questions are being raised, even in somewhat different contexts, that centre on the factors of alienation, exploitation, and urban-rural imbalance.

1. *Alienation* stems from massive migration from rural areas to the cities in search of employment, food and educational opportunity.

2. *Exploitation* continues, of women, the landless, the tribal and scheduled castes (the ntouchables), as a direct outcome of economic, social and political powerlessness.

3. *Urban-rural imbalance* applies to everything from health and education to electricity, water and employment. While 80 percent of people live in rural areas in a largely agricultural economy, 80 percent of the facilities areconcentrated in the urban areas. The 20 percent with money and power and education exploit the majority.

The Indian Experience: An Experiment in Literacy

In countries such as India, with an illiteracy rate of over 60 percent, and a rate of over 80 percent for women, literacy programs traditionally have played a major role in educational planning. From time to time, the participation of governmental and voluntary agencies has been harnessed in the battle against mass illiteracy. While the overall percentage of literacy has improved slightly in the last 40 years, in absolute terms the problem remains as monumental in its dimensions. We have the dubious distinction of facing the 21st century with over half of the world's illiterates--around 500 million adults.

I would like to share the experiences of literacy work in my own small urban-based organization in New Delhi, whose name, ANKUR, means seedling. The lessons learned after some ten years of working with groups that are socially and economically underprivileged and marginalized--especially women--are relevant for any strategy that needs to be evolved if the fight against illiteracy is to succeed.

In 1977-78, the Government of India planned and launched what was intended to be a major national offensive against mass illiteracy. The target was to make 100 million adults literate, and there was a massive mobilization of both human and material resources.

After nearly ten years of effort, and some limited success in small pockets and a lot of frustration, groups like ours have learned some hard lessons and have come to a number of sobering realizations.

Some Lessons Learned

1. Literacy by itself had no meaning or relevance for those with whom we worked--those who were on the fringes of urban life, dehumanized by the physical and material existence endemic in situations of urban poverty. The experience was similar in rural areas. The evaluation of India's national education program has confirmed these micro-level findings.

2. Literacy inputs were combined with various economic and income generation programs that attempted to teach functional skills. However, with no surety nor guarantee of regular employment, within weeks the initial enrolment figures of 30 learners at a centre would dwindle to less than ten.

3. Women attended our literacy classes only as long as it took

them to find work, anything to help augment the family's meagre monthly income. They bluntly told our teachers to go way, or stick to teaching children. Learning how to sign their names or write the alphabet would not help to fill empty bellies.

4. So, we stopped worrying about literacy as an end in itself, or as being central to our work. We began to work together with the people in trying to understand their immediate and daily concerns and difficulties; learning together to analyze the problems and understand the root causes; then planning how we could, together, find answers and, above all, take action.

5. Building community awareness on such issues as sanitation and health, housing rights, coping with evictions, dealing with police harassment--these became central to our work. Because we worked mainly with women, most of our literacy centres began to discuss the problems of women in the familyand their status in the community. We worked to enable women to build up local support groups, stage demonstrations against dowry, rape and other social issues.

Just getting women to come out of their homes to meet and take collective decisions became important. Learning about legal rights and about divorce, marriage, inheritance, minimum wages--this was real literacy, and it certainly gave women a sense of power. When, in the course of our work, there was the occasional demand to learn skills of reading and writing and numeracy, this became part of the program. Above all, we are learning that the people themselves must determine their priorities and needs, not the programmers in their ivory towers. Our role must be to facilitate the building of people's organizations.

6. Slowly, many of us have witnessed the awakening of a sense of indignation in the people and an awareness of their rights and their dues. Where they have been able to take courage in their hands, come together and collectively question authority and to demand justice--that has been a measure of success. We have seen how this invites reprisals, threats and often violence, both from the vested interest and by arms of the state. But we can see no alternative to this real process of learning--*literacy for empowerment.*

Implications for Future Strategies

Any crusade for literacy will have to be considered first as a political project and not merely an educational one. As Paulo Freire has said, 'this kind of crusade or campaign is not a pedagogical program with political implications; rather it is a political project with pedagogical implications.' I use 'political' in the sense of emphasizing its positive nature as a force for the common good. Since many people shy away from seeming to be 'political'--even making a virtue of being 'a-political'--I will elaborate on how we understand politics.

The idea has been expressed clearly and succinctly by Father Cardenal, the Jesuit director of the Nicaragua Literacy Crusade.

Politics is the science that is concerned about all the people who live in our nation ... Politics in its true sense is a science completely opposed and antagonistic to the selfish, egocentric attitude which gives rise to exploitation ... We believe that politics is the art of assuring that all people in this nation progress, that all of us conquer and win our freedom, our liberty, our independence, the peace and the justice necessary so that love can be nourished.

We believe that our education is not only political but is based on the political sense that attempts to build a world of justice and com-

munity ... is concerned with transforming the degrading living conditions to which fellow human beings are subjected ... and is part of the noble quest and struggle of humanity for dignity and justice.

In a similar way, those of us working as practitioners in the field, have seen and acknowledge that no education is or can be politically neutral. You are either *for* or *against* certain power interests in society; you have a certain vision of what kind of society you want. Therefore, when working with and enabling people to challenge and change unjust laws, unfair relations in the family, exploitative situations at work, we too, were taking a 'political' stand for a certain kind of educational praxis.

Translated into literacy, it means using value-loaded words such as freedom, justice, struggle, exploitation, as opposed to value-free words like 'apple' or 'ball' in the lessons we designed. Therefore, the production and distribution of primers with appropriate contents are central to any such program. Naturally, this often means coming into conflict with the established educational channels of the state.

Clearly, one of the major alienating factors in the learning process is the use of a language other than the mother tongue. By forcing another language as a primary means of transmitting skills of reading and writing, one denies people an important natural power of expression. More research is needed on the selection of the right language and on developing all languages for literacy learning.

Training communicators is vital, such as for alternate methods of communication, especially folk songs, popular theatre, and other traditional forms that reach out with a greater immediacy and touch an emotional as well as a mental chord in the groups of learners. We have see how effectively messages can be transmitted through alternate media, not just the written word, as long as the content stimulates the thought process.

In a society that has many languages, cultures, religions and races, it is all too easy to trample upon these delicately balanced sensibilities, or to impose one set of values as the predominate and desirable one. This requires constant debate on the question of separate identities--what one could call 'the politics of culture'--so that greater sensitivity develops among the learners and the instructors.

A relationship of equality, participation and mutual respect is a basic prerequisite for any work in adult education and literacy. This alone could reinforce the democratic processes and further empower people.

I would like to share a beautiful, highly articulate, highly political prose poem entitled *Why Should We Become Literate?* It was put together by a group of poor, illiterate people from the State of West Bengal who were involved in the Indian Adult Education Program ten years ago. The questions they raised then remain as relevant and important today, and need to be reflected upon seriously as we ponder the question of literacy: *why, how, and for whom?*

(The prose poem, *Why Should We Become Literate?*, adopted unanimously by participants at the international seminar as the 'statement' of the seminar, is reproduced earlier in this report.)

Justice and Dignity: a Fundamental Premise

The collective experiences of many groups and many countries provides enough data to tell us that people are capable of learning and wanting to learn--but they have to be convinced that their place in the economic and political life of a nation is equal to every other citizen. Literacy must empower for organization and resistance and bring about a change in power relationships.

While ideologies and methodologies may differ, a fundamental premise remains: the factor of fairness, justice and dignity. If literacy can enable every woman, man and child in every society to hold her or his head high, be fearless and confident ... that, then, is the real definition of literacy as a most powerful tool for empowerment. We need to empower people to read and write so that they can read and write their world, understand what goes on in the world, and transform that world.

Literacy and Women in South Africa: An Alternative Approach to Learning

Nombeko Mlambo, *Manager of the Board, Council for Black Education and Research,* Western Cape Branch, Langa, South Africa

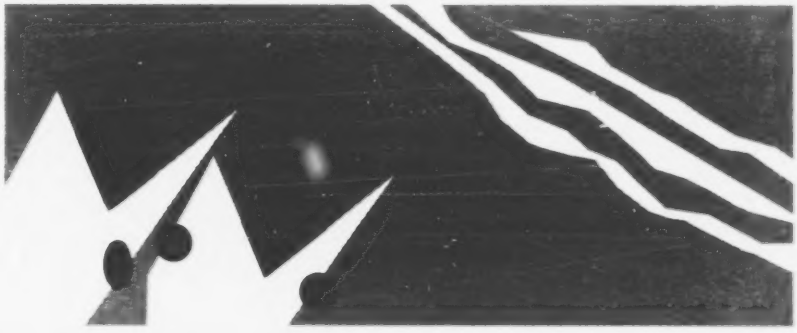
I would like to share the work I do in literacy with women's groups in Cape Town, under the auspices of the Council for Black Education and Research Trust. The Council started as an outreach project of the University of Cape Town, funded by the United Church of Canada. In April 1982, the university relinquished control of the project to the Council itself, which is now under the directorship of Mrs. Nomvula Mtetwa.

Education in South Africa is administered and divided along racial lines. As a result, education is still one of the areas to which extensive control is applied in order to dominate and manipulate people. The perpetual crisis in education is a revolt against the oppressive rules and regulations that have prevented blacks from developing to their full potential educationally, economically and socially.

The great need for literacy training stems from this situation, since literacy, like education, is a human right with a liberation focus.

Most literacy programs are coordinated by the state. The so-called 'adult education centres' are merely night schools which are oriented to certification and operate by a rigid syllabus equivalent to that of the day schools. Adults are subjected to learning things that have no relevance to their lives. The teachers, who are from the school system, are not trained to work with adults. The whole exercise is often at variance with the needs and aspirations of adult learners. There is no choice and everyone has to follow a rigid timetable.

Out of this situation came the urgent need for alternative schools. A number of organizations in the Western Cape, like our Council for Black Education and Research,



Learn and Teach, SACHED Trust, Masifunise and Using Unspoken and Written English, are trying to address this urgent need by training educators who have a responsibility and commitment to themselves and their students.

Focus on Empowerment

The emphasis of this work is to develop a meaningful role for educators to act decisively against the conditions that create poverty, lack of confidence, and apathy, by training participants to pose questions, and to have the opportunity to contribute to their own learning. The women being trained are constantly reminded that their role is an enabling one that helps to meet the needs and aspirations of their students and give them an opportunity to direct and recreate their world.

The Council for Black Education and Research started literacy classes in 1985, when we opened a centre for sewing and crafts in order to train women to acquire these skills and, later, to form cooperatives for generating income. In itself this was an act of allowing people to take control over their lives by gaining the kinds of skills that would open new avenues for women who are usually relegated to uninteresting domestic work. The starting point was to find literate women who were interested in teaching others. The main objective of the training courses we organize for the women instructors is to sharpen their skills and heighten their role in the empowering of women.

Most of the women we work with live in squatter areas which were created as a result of restrictive laws on labour by which men are recruited as migrant workers and separated from their families for long periods of time. The women who defied these rules joined their husbands, and thus shanty towns sprung up.

Our focus is on community development and on people learning to take responsibility for their own growth and development. So that participants do not feel threat-

ened, we emphasize that the whole of life is a learning process that contributes to the development of each one of us. Adults do not easily admit their lack of literacy, but when they discover that the learning experience is a two-way process, they come forward.

The approach is totally unlike that of the traditional school which neglects the weak and rewards the strong. In the alternative approach, the tutors focus on helping their weaker sisters to find their strong points and to build on what they already know.

When provided with basic learning skills and the tools to use them, women who suffer the double discrimination of being women and black, are better able to be integrated into modern structures. For example, women are introduced to democratic processes, such as being involved in the joint planning of their course, and being able to make decisions about what they want to learn. Through this experience, they are able to look more critically at their own situations and gain insights into the true root causes of their problems.

The Alternative Approach to Learning

In the alternative approach to learning, both learners and tutors should be aware that the primary purpose of education is to help people gain the knowledge, the skills, the awareness necessary to meet the needs of their lives. Most of the talking should be done by the learners. The tutor should ask questions that get the women talking about their lives and their needs.

Learners take turns in chairing each meeting. First, we list the needs of the learners, then we all discuss them and reach consensus about the priority of these needs. Through this sharing of experiences the tutor gains a better idea of the importance of planning the course with the learners.

The whole approach revolves around the real life situations of women. Our literacy work is linked to health education, legal rights, cooperatives, unemployment, etc. We use visual aids to make the lessons more lively, discuss the issue, and then analyze the situation.

This raising of awareness brings an understanding that the women are not responsible for their lack of education. This is very important, since many disadvantaged people tend to attribute failures in life to their own lack of qualifications, rather than seeing these as the failures of the social structures.

Through discussion and analysis we are able to interpret why there is poverty, what causes unemployment, why there are squatter camps, why the mortality and morbidity rates are so high, and why black people are suffering as they do.

At times, we invite speakers to talk about topics that we have already covered in class, and this arouses more interest in attendance. It also leads the learners, for example, to ask health workers to plan with them courses on first aid that build on what the women know and respect of their cultural and traditional medicines. In this process, role-play and dramatizations become very important for sharpening an understanding of issues.

We also show how literacy is central to economics, so that women do not see the lessons as divorced from their everyday lives. When we introduce numeracy, for example, we start with practical aspects based on dressmaking: measuring cloth, working out the amount needed for a dress, reading the prices on the labels, being able to calculate how much cloth a dress pattern requires.

Throughout the classes, women who are good at certain tasks help those who are having problems. We introduce them to credit unions, budgeting and simple book-keeping so they can spend their money more wisely. Everything we do is to equip women with the means to liberate their minds from ignorance and dependency. We try to give them an opportunity to direct their own lives.

Each lesson is evaluated at the conclusion in order to give each participant the experience of developing critical thought and of accepting criticism. We stress that positive criticism builds up a person, while negative criticism may destroy us all. The women are free to open up and evaluate the good and bad points of the lesson. They are encouraged to share their problems in small groups. They evaluate their own progress and, in so doing, help the tutor.

What is most significant is how literacy changes a person's way of thinking to a more meaningful level than merely acquiring a certificate.

A Range of Problems

Yes, we have problems since we face the mammoth fact that there are more than eight million illiterates in South Africa. There is a lack of meaningful input from the government and from business and industry. The organizations that are tackling illiteracy face a range of problems. All such organizations depend on fund-raising from overseas agencies, which can cause difficulties. The early dropout of school children each year increases the rate of illiteracy.

There is also a lack of suitable places to hold classes, as many churches fail to see the importance of literacy programs. In most cases, we use the homes of the participants. The problem is not so

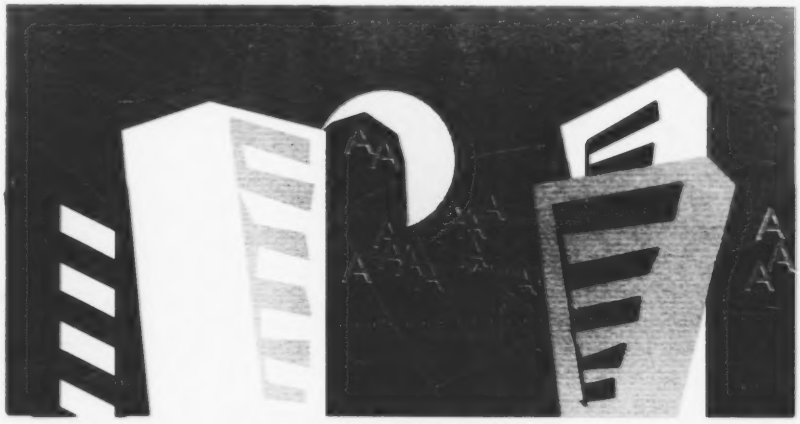
acute for organized groups like the sewing classes, since we operate from the places the women use for their sewing programs.

The lack of ongoing training for teachers also contributes to problems. Literacy tutors also need support and continuing evaluation and contact with others doing similar work. Fortunately, in the Cape Town area there is a move towards all literacy workers coming together by setting up a forum for the sharing of successes as well as problems. We expect that this forum will contribute significantly to encouraging teachers to be more creative, since they are continually challenged to improve and explore new methods.

What we have learned from practicing an alternative approach to learning is that literacy education needs a disciplined and comprehensive approach that will contribute to a person being better able to function and improve the quality of her life. This is the approach, as Paulo Freire has shown, that helps to liberate people and transform society.

Literacy and Popular Education: A Latin American Experience

César Picón, *Coordinator, Popular Literacy Program, Latin American Council of Adult Education*



My interest in the themes presented by our colleagues from the industrialized countries has caused me, in the spirit of popular education, to depart from my prepared paper and to try and share some reflections that may be closer to your worries and hopes, in the light of experiences in Latin America.

For several years our countries have been working on a Major Project in Education, sponsored by Unesco. The second goal of the project is to eradicate illiteracy before 2000. At present we have about 45 million illiterates. While most countries are making efforts, the way in which literacy programs are functioning means that the goal is not going to be reached, even by 40 percent.

Why is this? Latin American countries are living in very difficult times. Poverty, the impact of economic and financial crises, the chronic political instability in many countries, the fragile nature of the new openings and reopenings of democratic situations, and other factors, are not creating favourable conditions for intensive work in literacy action.

A gap exists between the social and political, on the one hand, and the pedagogical, on the other. However, our experience shows the possibility for these two to get a little closer if action for literacy is conceived and carried out from the starting point of our reality, which means having a clearer idea of the totality as a problem and as a solution.

Illiteracy is a structural problem, and literacy is but one element of all the elements that should be part of global situations. Latin American countries could achieve -- or not -- the second goal of the Unesco project in direct proportion to how the national effort includes the particulation of the various movements and organizations, mainly the non-governmental organizations devoted to culture and educational affairs.

Working locally with a wide and total perspective is one principle of action which I would like to share with the Movement for Canadian Literacy.

Popular Education Movement

First, I should explain how certain terms are used in Latin America, such as adult education, popular education, and non-governmental organizations, so that you can understand what we mean by alternative educational projects and alternative relationships that affect what is broadly called 'popular literacy.'

In the conventional view, adult education has been the same as literacy and primary school programs run by departments or ministries of education. Today, other ministries, universities, institutions and municipalities are also seen as agencies of an ever-broadening set of adult education activities. Alternative educational projects with different, often opposing, political ideas, are producing far greater changes in adult education than the changes produced by and within the state.

One such project is the emerging popular education movement. The NGOs and grassroots organizations in this movement have made important advances in educational and cultural development that may contribute to the opening of an essential dialogue between those active in popular education and the official adult education agencies in democratic countries.

The development of this dialogue requires a new way of looking at, and systematizing, the experience in adult education and popular education.

This experience is not uniform. In Argentina and Paraguay, for example, recent democratization has allowed the creation overnight of a popular education movement. In Brazil, democratization has further fragmented a myriad of NGOs

and popular education movements that grew up in resistance to dictatorship. Peru has a national association of 300 NGOs seeking ways to build on two decades of popular organizations. In Nicaragua, a unified popular education program works with people's organizations that respond to diverse regional conditions.

In spite of these differences, there are some common essential elements.

One is the systematic and interdisciplinary development of issues drawn from the actual working and living conditions of the people. Another is the training of teams for popular and grassroots organizations. A third is popular education's direct link with and support of popular communication and culture, in opposition to the mystification that results from ideological domination.

Essentially, popular education maintains a creative and critical attitude towards the dominant social structures so that individuals can recover their ability to redefine their own relationships to the social order. In this way, popular education helps to create an alternative 'social project.'

To the extent that popular movements and progressive intellectuals continue to widen the educational 'open space' within society, more countries will awaken from their indifference and silence towards popular education. In many countries an enlightened debate has started about the roles of the state and of the civil society in education, particularly in adult education.

The idea is emerging that a sense of social justice must characterize the educational efforts of the state, and that the state should provide technical and financial support for popular education movements and for NGOs that sustain popular education.

A Different View of Education

Society is a totality in which various types of interests come together that are not necessarily favourable to the process of changes of the kind that benefit popular education. For this reason, it is necessary to identify two great forces within society: popular education and non-governmental 'intermediate' organizations.

The member associations of the Latin American Council of Adult Education, the leading organization in non-governmental education in the region, make the following distinctions between popular and non-governmental organizations.

Popular organizations fight for and defend specific demands of certain sectors of the population (farm labourers, workers, the unemployed, women, youth) that make up the popular movement. *Non-governmental organizations* are 'intermediate' institutions (scientific societies, research, cultural and development agencies) which, in their respective fields, assist the basic interests of the popular movements.

The NGOs work with the popular organizations to identify, study and analyze the needs and interests of the popular sector and of individuals involved in adult education. Through educational projects and the training of local people, they strengthen the capacity of popular organizations to negotiate with and pressure the state and other power groups in society.

In his presentation on the national literacy campaign in England and Wales, Alan Wells said that the politics of literacy have to be established within the general strategy of national development, and that literacy has to become a transforming experience for individuals and for society. These statements made me think about my own region, and I would like to share that thinking with you.

Popular education in Latin America is contributing to a different way to view the world of education. To build this new paradigm means to build alternative models for educational development. The NGOs that work with popular education are helping to develop an educational paradigm that has a distinctive working style characterized by the following:

- A vision of education as part of specific social changes that are generated by people who take their role as creators of history and culture;

- a strategy in which research, planning, organization, training and evaluation are integral parts of a dynamic horizontal dialogue between the people and the supporters;

- a priority of service towards those who suffer greater proverty and exclusion, and a vision of a global educational development for all age groups;

- an attempt to transfer knowledge, skills, techniques and tools to the popular sector;

- preferential attention to native people, farmers, women, unemployed youth, refugees, and unorganized marginal urban dwellers who are neglected by the official education system;

- an understanding that a specific context of 'timeliness' is essential to the definition of educational projects;

- a vision of literacy and basic education as relevant to the everyday work and lives of people, and integrated with human rights, communication, health, women's rights, popular culture, etc.

Some Common Issues

I have some reflections to share arising from the presentation by Louise Miller of Canada on the work of popular literacy groups in Quebec.

At one time, popular education in Latin America tended to overemphasize the political dimension, with the result that the contents of literacy materials were almost exclusively devoted to partisan political affairs.

The new direction is to arrive at a balanced development of the different dimensions, taking into account the needs of survival, organization, and self-reliance of the popular sectors in these difficult times. This new approach, however, still clearly affirms the essential political dimension of literacy.

We can say that the educational option could be oriented to one of the following purposes: to maintain the status quo of the national order; to reform the national order; and to transform the national order. Literacy, and other forms of adult education, must take up the option that relates to reality -- at the local, regional and national levels. That's why literacy has a crucial political dimension.

Some NGOs have tended to place too strong an emphasis on the conceptual dimension. The approach now is to systematize -- analytically and critically -- the relevant experiences of popular education so as to arrive at a balance of theoretical, strategical and methodological rationality.

I agree with Carman Hunter, in her paper on definitions of literacy, that the definition determines the orientation and scope of the policies and strategies. I would add that, in our vision, a definition must include the particular characteristic of the *ideology behind the literacy action*. In this view, the ideological options define the decisions -- political, strategical and methodological.

Another issue is that of partnerships between NGOs and popular organizations.

At first, NGOs in Latin America worked with popular organizations to understand how to contribute to their self-reliance, through a strategy based on the transference of knowledge and skills. On the basis of practice, and research which I am doing with some colleagues, we find that the impact of some NGO work is very limited. It seems to be paternalistic, even though well-intentioned.

At present, the tendency is to operationalize the idea that the key role of the NGO is to promote and support self-education, that is, the self-reliance of popular organizations in their educational and cultural work. There are two main strategies: (1) to work closely with the leaders of popular organizations; and (2) to contribute in forming cadres of intellectuals, technicians and promoters of popular organizations.

The other aspect of the partnership is the complex and difficult relationship between the state and the NGOs, due to historical reasons.

It is important to understand that some NGOs in the vanguard are making contacts with the state on the basis of a critical dialogue. They are getting money for specific projects without being manipulated or subject to political or administrative interference. It is a

kind of cautious cooperation in which both parties are playing different strategies and tactics.

In relating the Latin American experience to the presentation by Ella Bohnenn of the Netherlands on methods and learning materials, I would say that the literacy methods used by the state focus on instruction, while the NGOs tend to use methods that focus on learning.

The important aspect here is to base the contents of the learning situation on the daily lives of the learners. The life of the popular organization itself, for example, is a good instrument for learning. The question of how various groups learn, such as peasants, people in urban-marginal areas, indigenous people, refugees, etc., is taking its place on the agenda of the Latin American Council for Adult Education.

As for educational materials, in most Latin American countries the state's materials are the same for groups all over the country. The administration has a nice speech about diversification according to various conditions, but in practice, any diversified responses are only beginning to emerge.

Some NGOs are moving in creative and innovative ways. One example is the practice of developing materials in association with new literates so that the contents are the product of how the popular sector reads its own reality, the national reality, and the international reality.

Popular Literacy

Popular literacy in Latin America is seen as a specific expression of popular education. At the same time it is considered as a right, as an instrument of overall development for social transformation, and as a tool to strengthen popular education as a whole.

Anna Napolia, in her presentation on literacy and immigrant communities in Italy, emphasized the new alternatives in organizational models. In our experience, NGOs are building simpler and more efficient models and organizational structures. They are combining formal and nonformal approaches, and also working towards decentralization, which implies, fundamentally, the decentralization of power and resources.

More and more, NGOs see that literacy has its own rich and organic life. They also see that, since literacy is one part of the global response, it needs to be connected to a more and greater educational and cultural horizon. This explains the tendency to emphasize popular basic education, in which context the first priority goes to popular literacy.

Cooperating for Literacy

I conclude with two remarks.

1. In the name of the Latin American Council of Adult Education, I propose that we build together a mechanism for cooperation in popular literacy between the industrialized countries and the countries of Latin America.

2. I wish to endorse the position of the popular literacy groups of Quebec. I do so in the sense that this seminar is emphasizing the relevance and significance of non-governmental organizations in the struggle against illiteracy and in the process of supporting and facilitating the emergency of truly global educational projects among the women and men of the popular social sectors.

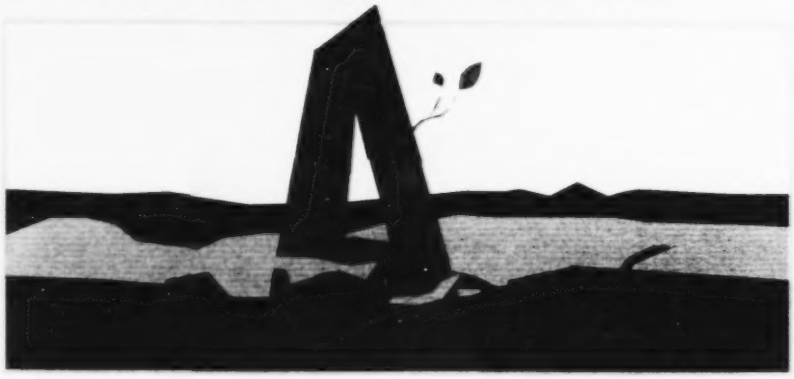
Part four

Exploring the Practice of Literacy

Ten workshops on key issues for practitioners took place the afternoon of Wednesday 14 October in centres throughout the city, hosted by community-based organizations and the Toronto Board of Education.

- Community-Based Literacy: Action at the Grassroots
- Literacy, Labour and Employment: The Educational Needs of Workers
- Women and Literacy: What are the Hidden Issues?
- Literacy, Culture and Mother-Tongue Literacy: The Bridge to Learning
- Literacy and Disabled Persons: 'Don't Label Us as Problems'
- Materials Production and Student Writings: Breaking the Silence
- Literacy and Public Education: Who's Responsible?
- Literacy and Justice: Issues for the Public School System
- Literacy and Technology: Computer-Assisted Learning
- Building Coalitions to Strengthen the Literacy Movement

Community-Based Literacy: Action at the Grassroots



> Literacy programs must be developed with the community and emerge from the needs of that community. . . Funding institutions must recognize and respect the autonomy of community-based literacy groups. . . Literacy programs must be learner-centered. . . The reality of these recommendations in the Declaration of the international seminar were at the heart of the discussions during the workshop on *Community-Based Literacy*. It was held at Parkdale Project Read, a voluntary, community-based literacy program and drop-in centre that has operated for eight years in the Parkdale neighbourhood of central Toronto. The recorder was Donald McPherson of Vancouver, Canada.

Some 35 people were at the workshop, including delegates from outside Canada. There was agreement that community-based literacy be acknowledged and funded as a specific form of literacy programming, and as a legitimate and grassroots alternative to large-scale, centrally-organized programs. In arriving at various conclusions and recommendations, the participants engaged in an intense process of mutual learning that considerably sharpened the definition of community-based literacy, as well as opening up a lot of new questions.

Definitions and Approaches

Community-based literacy, often called grassroots literacy, comes from a particular community, however it's defined--in geographic terms, as an organized constituency, or as a common issue. It is linked to and located in that community, and the people who comprise the community share responsibility for providing basic education to those who need it. Many groups base their programs in a local neighbourhood, or, as in rural areas, in an identificable district. For others, the workplace becomes the community. For still other groups, a common issue or concern creates the sense of community and membership.

Most community groups in urban areas serve a small, densely-populated area with a large number of adults who are functionally illiterate. The emphasis is on accessibility and on providing a familiar and non-threatening setting. Thus, the location can reflect the program's connection with other community services, and might be in space provided by a library, a church, a community centre. Voluntary service is part of the tradition of community literacy. The program is usually administered by a board of volunteers drawn from the community. Most tutors are volunteers, and the students participate voluntarily.

The following points summarize the discussion on the particular approaches used in community literacy.

• The community approach implies a view of literacy as more than teaching reading and writing. It includes a broad range of social, political, economic and personal factors, and thus helps to break down the myth of illiteracy as an individual problem and names it as a societal one. Since the goal of a program is to enable both the tutors and the students to understand each other and the area where they live, community literacy is part of the process of community development.

• The approach arises from and attempts to address the totality of the experience of the learner. Its philosophy and practice focuses on the person who wants to learn. The program works to place that person and her or his needs at the centre of the process. Some people in the workshop felt that a learner-centred approach was, necessarily, a community-based approach. For others, a program limited to a 1-to-1 student/teacher relationship could not be seen as having a community base because it does not place the relationship in the context of the larger community.

• Fundamentally, the relationship between student and teacher is democratic. They meet as peers, each bringing particular knowledge and skills to the relationship, each willing to learn from the other.

• Community programs are not separate from other social movements. They are connected directly to, and often involved with, various pressures for social justice, such as better housing, improved health care, workers' rights, the women's movement.

• While the program attempts to work with other institutions, it maintains some independence from formal institutions so as to be flexible enough to respond to community needs.

Five Main Issues

The participants divided into small groups to examine the following five main issues.

1. *The Political Dimension*

Most people felt that community-based programs are 'political' by their very existence. It is political to bring people together to find out from each other what they want to learn. It is political to give people choices about what to learn and how they want to learn it. In this process, people learn not only to read and write, but to understand the world and what should be changed.

Illiteracy is not the result of personal deficiencies, but of basic inequalities in the structure of society that create and feed the conditions for illiteracy. Fundamentally, illiteracy is a problem of poverty, and the basic community for literacy is the 'underclass', the people without a political constituency, the people who are poor and left out. For this reason, illiteracy is linked to other issues in people's lives, such as discrimination, unemployment, lack of housing.

The problem of illiteracy demands a political response; that is, enabling illiterate people (who are, after all, citizens and voters) to move to collective or community action. Community programs give people the chance to become more aware of and involved in the political process by exercising their democratic rights.

2. *Funding of Programs*

Community-based literacy groups must be careful to guard their autonomy in determining the philosophy, content, methodology and administration of their programs. This is only possible when funding comes from multiple sources. Funding from one source, such as when a group starts up, can create dependency on that source and work against the development of a long-term strategy.

3. *The Case of Volunteers*

This group felt that volunteers would remain a part of literacy work as long as there is a shortage on money. The use of volunteers does offer a way for people from the community to work as tutors. They also play an important role in explaining the program to others in the community. The drawback to the reliance on volunteers is the high turnover experienced by many programs, and the amount of energy and time expended by the small staff on training and working with volunteers.

4. *What Approaches Are Used?*

The group discussing this question reported that programs usually include--or should--the following approaches to learning and teaching.

The process should be democratic and learner-centred, with the learner and tutor working as equal partners. Both 1-to-1 and group sessions are used. Appropriate materials are developed according to the needs of the learners, and issues relevant to them are incorporated into the program. The learners must be encouraged to take part in all aspects of the program.

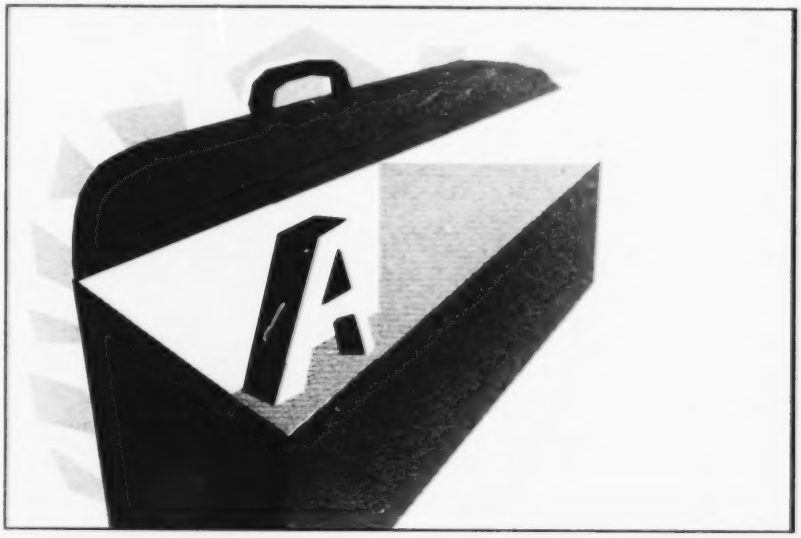
One problem with the learner-centred approach is that both students and tutors are often accustomed to working with a more structured method. Both need to learn how to open up the process so that the students have more say in the kind of methods best suited to them. The advantage of the learner-centred approach is its adaptability to specific needs, so that students can control the choice of topics and materials, progress at their own rate, and measure success in terms of what they have accomplished personally.

5. *The Forming of Networks*

Is it desirable, or possible, to develop networks of community-based groups as a specific forum at local, regional and national levels? A number of issues on this question were posed, including the suggestion that national governments fund annual meetings of community literacy groups. Also considered was the desirability of forming coalitions with other like-minded community-based and service groups. There was discussion on whether specific networks would be divisive for the larger literacy movement, rather than strengthening it. Does a network become too much of an exclusive group, or does it make sense because of the common perspectives on philosophy and pedagogical approaches, type of literacy work, advocacy needs and organizational funding?

Learners could be involved in networks through regional and national conferences where they could share experiences with people from other communities. Most groups have a core of consistent learners that would benefit from this exchange.

Meeting the Educational Needs of Workers



The need for greater recognition by employers, unions, governments and working people of the importance of providing more opportunities for literacy and further education for those in the workforce and the unemployed was affirmed by participants in the workshop on *Literacy, Labour and Employment*, which was hosted by the Labour Council of Metropolitan Toronto. Literacy and numeracy are essential for people to be able to function, get jobs and to participate in a literate and increasingly technological society. Very few new jobs will be created for those who cannot read, use mathematics, and communicate well.

Employers and governments must change their tendency to regard education, retraining and skills development merely as tools to improve productivity and profits. Literacy is a basic right, not just a factor of productivity, nor should its lack be an excuse to blame the unemployed for their circumstances.

The group agreed that programs to improve literacy and language skills must go beyond basic education. They should be developed within an effective system of lifelong learning with opportunities for advancement to higher educational levels.

The participants maintained that the objective of learning opportunities for adults is to expand horizons, to improve life at every level, and to involve people as citizens in social and political issues. Whatever greater potential results in terms of productivity should be seen as an outcome of the process of lifelong learning, not as its objective.

While advocacy for education at the workplace does emphasize basic education, such programs must be linked to opportunities for secondary school diplomas and post-secondary education. Otherwise, workers, and the unemployed, feel they are doomed to 'basic education forever.'

'The important thing, especially for education at the workplace,' said a participant from England, 'is for workers to be involved, so they don't feel that courses are being imposed on them or are geared only to productivity outcomes.'

It was within this context of linking literacy with further education that the discussion dealt with the issues for three major groupings of workers in need of literacy training: working people as a whole (why people need literacy); unionized workers (the dynamics of labour-based education and literacy at the workplace); and both unemployed and unorganized workers (their needs and the problems of access to relevant programs.)

The group identified the following as some of the problems and inequities for working people with inadequate literacy and numeracy skills. Functional illiteracy often goes undetected until a worker's present of new job requires him or her to read and write, to follow written instructions, and to communicate in writing. Many are afraid to admit their inability to read; they fear ridicule, harassment or demotion once their 'stigma' is known. Even those who want to learn are often reluctant to 'go back to school.'

Lack of basic skills creates barriers for the advancement of workers, and also closes the doors to the secondary school diploma, the first step in many countries, to entering apprenticeship programs. Inadequate skills also keep people out of other training programs. This is a particular problem for workers whose access to training is already restricted, such as women seeking entry to non-traditional work, older workers, native people, immigrants, visible minorities, the disabled.

Learning at the Workplace

Using the workplace to tackle illit-

eracy and basic skill needs is becoming an increasingly important avenue to bringing education to workers. In many countries, much of the initiative has come from trade unions who are creating company-wide literacy programs as offshoots of their own adult education work or of their broad educational programs as set out in collective agreements.

Examples were given of cases where management cooperates by providing space by giving the worker-students one hour off for the two-hour instruction period. Classes take place before work, and are held for two weeks a month.

It appears that employers are becoming more aware of the value of a literate workforce and are more receptive to cooperating with unions or contracting with literacy organizations to operate tutoring programs tailored to a company's needs. Much of this work is geared to improving the literacy skills of immigrants.

Learning at the workplace has the advantage of bringing education to people where they are in their working lives. This is especially important for those who are not willing or able to attend classes at centres in their communities. Daytime classes at centres in the plant or office mean that working mothers do not have to arrange for childcare in the evening. Workplace settings allow people to take part in a group situation that is based on what may be the only 'community' in which they are involved.

Learning in groups is favoured because people become bonded as a group through shared experiences and concerns, feel more relaxed, and respond to the stimulus of 'working together, learning together.'

As an example of the commitment of the labour movement to literacy, James Turk, director of education of the Ontario Federation of Labour, described the plans to expand its educational work with a province-wide project of literacy at the workplace to be launched during 1988. It has received over $1 million from the Ontario Ministry of Skills Development. The OFL, the principle labour body in the province, represents over 800,000 workers.

The project is directed to a broad range of workers, from functional illiterates to those with literacy and numeracy skills below the level of the secondary school diploma. It includes second-language learning in English or French, the two official languages of Canada. While the focus of the training is on literacy, the approach is that of preparing workers for adult education and skills development. 'This is a far more positive approach for learners than traditional campaigns against illiteracy,' Mr. Turk said.

In recognition of the sensitivity of workers regarding their literacy skills, the project is identified as Basic Education for Skills Training (BEST), rather than as a literacy program. The participants are trainees, not students; the meetings are training sessions, not classes; teachers become facilitators. The sessions will normally take place in the workplace. Each session is two hours. It is hoped that the first hour will be on work time and the second on the worker's time. The program's term is 22 weeks of two sessions a week. There will be two terms a year.

Each session will be headed by a specially trained facilitator, a volunteer union educator chosen by the participating union affiliate. Each will receive 150 hours of training during the first year of the project. For delivery of the program, the province is divided into eight regions, each with a coordinator who works with unions and labour councils in a region. During the first year (1988-89), each coordinator is expected to establish 16 literacy programs (eight each term) and eight second-language programs (four each term.)

Other Needs of Workers

The workshop participants also discussed the dynamics of the labour movement's long tradition of education for working and unemployed union members. Workers feel comfortable with union-based education because it relates directly to their working lives. Unions have access to the needs of members through shop stewards, and also have an established network that spreads the promotion of literacy classes.

While the learning materials used include labour issues, the focus is on the needs, rights and expectations of individual learners. Unlike organizations from outside that provide training, unions can be held accountable because they are identified with the workers, and do not come in, teach the workers, and leave after the program is over.

In contrast, the needs of unemployed and unorganized workers are more difficult to identify and to meet. However, the participants agreed that when programs are in place, they must reflect the economic and political realities of the country. In many instances, the unemployed are given basic education and skills development with the understanding that the program will lead directly to a job. This misguided fallacy only serves to further alienate and frustrate learners.

Women and Literacy: What are the Hidden Issues?

What are the barriers to women learning? What do women want to learn about? What are the options that make literacy more accessible and relevant to women? What are the benefits of women meeting alone and not in mixed groups? Do literacy workers make naive assumptions about the nature of women's lives and needs?

The posing of such questions, and the sharing of answers, were the focus of discussion for some 25 women from third world and industrialized countries and from urban and rural areas of Canada during the workshop on *Women and Literacy*. Common to the long list of issues raised during the brainstorming session were the key issues of power and powerlessness as seen in the complex of relationships and outside influences that affect, and control, women's participation in literacy programs.

The workshop was hosted by the Canadian Congress for Learning Opportunities for Women, the Participatory Research Group, East End Literacy, and Focus on Change, a program of the YWCA (Young Women's Christian Association), whose centre in Eastdale Collegiate was the venue for the workshop. The recorder was Gladys Watson of CCLOW.

The agenda format of information-sharing and discussion included examples of responses to women's needs by two Toronto programs, Focus on Change, and East End Literacy, and a presentation on 'hidden' issues concerning women and literacy by the Participatory Research Group. The lively brainstorming session produced many issues of which two--program content and support services--became the topics for two small groups. The ensuing discussions were so interesting that most of the women met again the next day.

Program Responses and Issues

Faye Cole described the Focus on Change program coordinated by the YWCA of Metro Toronto in cooperation with other institutions, such as a community college and a board of education. It is an example of the kind of program that is anchored in the reality of women's lives so as to respond to the learning and life-skill needs of women with little education and work experience.

The estimate for Canada is that only 25% of functionally illiterate women are in the paid labour force, compared with 50% of women as a whole. Women with less than elementary school education (grade 8) make an average of only 59% of what men earn.

Focus for Change offers basic literacy, academic upgrading and job preparation skills, and backs this up with support services such as childcare and counselling. Workshop participants had no trouble understanding that, like similar programs elsewhere, funding is never enough and has to be drawn from a variety of sources.

Making Literacy Accessible

East End Literacy is a Toronto community literacy program that offers one-to-one tutoring and small group sessions for both men and women. The presentation by Vivian Stollmeyer and Debbie Simes of its Women's Group opened up the issue of the benefits of women meeting separately, as one of the options for making literacy more accessible.

The workshop members agreed that women-only groups offer women an important forum, a space of their own, where they can talk freely about their literacy problems and about their lives in a way they could not do if men were present.

As with the East End Literacy group, women mostly talk about sensitive personal problems such as violence and abuse, health and reproductive concerns. As they gain experience with women's groups, practitioners are facing

new questions about the responsibilities of literacy workers when personal issues come up.

For many women, particularly those in more isolated areas, the class becomes an important social experience, a break from home or work life, a place to feel at ease. The supportive atmosphere is likely to help her learn, encourage her attendance, and offer insights into how to make changes in her life. While childcare, and other support services, are obviously essential for participation in literacy programs, funding for such services is difficult to get.

The Hidden Barriers to Learning

From her research on women's experiences in literacy programs in rural areas of the Province of Nova Scotia, Canada, Jenny Horsman of the Participatory Research Group drew out some of the 'hidden' barriers that influence and limit the participation of women and subtly erode their self-confidence. Practitioners and organizers need to look closer at the whole pattern of women's lives, she said, and at how much of their lives are organized and determined by external forces over which they have little or no control.

Behind the concerns of literacy workers about access to learning and motivation to learn, lie a range of personal, social, educational and financial factors that affect, and often restrict, the decisions of women to take part in classes. These include the relationships in their lives, the role of men, responsibility for child-rearing, the intrusion of social welfare agencies, demands on their time, and the conflicting messages that literacy programs send out.

'We often ignore the reasons why women can't or don't go to class: the hostility of the husband, the burden of the double-day of work and family life, the need in rural areas to use *his* car, and the very important support of going to class with a friend.'

The messages that literacy programs may give can be implicitly damaging ... help your child with homework, be able to deal with welfare agencies, be able to read information about children's health and nutrition. Such messages,

Horsman has found, place a burden on women by telling them what they *should be*, and create feelings of inadequacy and lack of confidence. The messages lay on women the sole responsibility for family and children. Rarely is it suggested that a man is not a good father/husband if his education is low or if he is illiterate.

Another hidden issue is that, by focusing too much on literacy and education skills, literacy workers are in danger of playing down all the other skills and abilities women have. Women need to be shown that specific literacy skills are not merely for their mother/family role, but can strengthen already-existing skills and thus enrich their lives.

Mother-Tongue Literacy: The Bridge to Learning

'I had some schooling, not much, in Portugal. I was neglected because I was a slow student, but managed to read upper-case letters. Since I started to attend classes here, I've made some progress and now can write letters home to my mother and sisters. I hope to continue at a higher level and go on to join an English class.'

Testimonials from students, such as Ana Ribeiro, a semi-literate Portuguese woman of 40, and the experiences of teachers gave a strong focus on the realities of practice for the workshop on *Literacy, Culture and Mother-Tongue Literacy*. The group's wide-ranging discussions, not without some controversy, led to agreement to support the crucial role of literacy in one's mother tongue with the following statement:

'We recommend that industrialized countries adopt a policy that recognizes the fundamental importance of literacy in the mother tongue languages, and take steps to provide resources to achieve this end.' The recommendation was based on the following conclusions:

• Literacy is a fundamental human right; literacy in one's mother tongue is vital to a person's identity and self-esteem;

• Industrialized countries are increasingly made up of diverse languages and culture groups, among whom are people who are not literate in their own language;

• Learning the skills of literacy in the first spoken language makes it easier to acquire speaking and literacy skills in a second language, and gives people the confidence to participate more fully in society.

The hosts and organizers of the workshop were four community-based, voluntary groups: St Christopher House, First Portuguese Canadian Club; Centre for Spanish-Speaking People, and the Multilingual Literacy Centre. The workshop was held at St Christopher House, a long-established neighborhood settlement agency in the downtown and multicultural core of Toronto. Along with various educational organizations in central Toronto, St Christopher is involved in the formation of the Multilingual Literacy Centre whose goal is to help adults to read and write the four major groups in the area: English, French, Portuguese, Spanish.

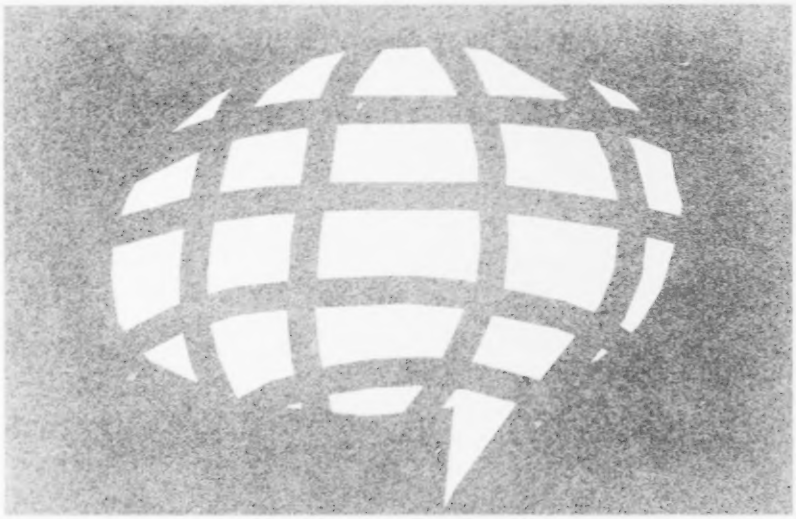
The recorders were Brenda Duncombe, Downtown Church Worker's Association, Toronto, and Marie Louise Fournier, Yukon Literacy Council, Canada.

The Focus on Practice

The practical context for the workshop discussions were the presentations by teachers and students of literacy programs for the Portuguese and Spanish communities in Toronto, such as classes in the two languages, classes that integrate English into mother-tongue literacy and combine literacy with English-as-a-Second-Language (ESL). The Portuguese classes started recently at St Christopher are now supported financially by the Toronto Board of Education. This is the first time that a school board in the Province of Ontario funded a mother-tongue literacy class for adults.

Portuguese-speaking people are the largest (140,000) immigrant language group in Metro Toronto; 78 percent live in the City of Toronto. Most are from non-industrialized centres, such as rural areas of the Azores. Schooling has been difficult, and 60 percent have less than nine years of schooling.

The majority of Spanish-speaking people are immigrants from South and Central America. Some 41,000 speak Spanish as their first language; of these, 30,000 live in Metro Toronto. A



large percentage is under age 20, and many are political refugees. While 64 percent has elementary schooling, and 55 percent attended secondary school, illiteracy affects about 7.5 percent of adults. Some 34 percent have no English, and thus have difficulty finding jobs.

Beyond the obvious benefits of being literate in one's own language, both the students and teachers emphasized that these skills provide the basis for a stronger sense of identity and self-esteem, and are the first steps to integration into the non-hispanic community and to learning a second language. The example of parents, and even grandparents, learning the language of their own culture, and going on to learn English, is important for school-age children.

'It's never too late to learn. I love it,' said Eugenia, a 75-year-old grandmother who had been learning Portuguese for six months. 'I am so happy that now I can write a letter. I've been in Canada for 21 years and never worked outside my house. Before I started to learn to read and write Portuguese, I never thought I could speak even one word of English. Now I feel I can do it. I want to learn English before I die.'

Equally important is how literacy opens up options for better jobs and further education, especially for poorly-educated immigrants who are vulnerable to economic changes. Many parents are intensely interested in the education of their children and know the dangers for semi-literate youth and adults. Since most do not feel comfortable with the school system, it's through literacy classes and study circles that they learn to understand, and be involved with, the neighbourhood school.

Anne Ladouceur of Alpha-Toronto described the sense of cultural isolation and marginalization felt by the large number of francophones in the Province of Ontario due to the dominance of English and the historic failure to recognize the cultural and linguistic reality of the Franco-Ontarien community. The rate of functional illiteracy is 31.2 percent, twice that of the general population. The estimate is that 43 percent of francophones are illiterate in their mother tongue, and that many cannot read or write correctly in either French or English

'For many francophones, becoming literate in French is only a means towards acquiring English. But for others, it's much more,' she explained. 'It's a way to acquire skills and understand ideas in our own language and to maintain our culture and identity. If we become literate first in French, then we avoid being taught another culture while we are acquiring basic language skills.'

Small francophone community-based literacy groups are being organized now with grants from the Ontario government. A province-wide conference on literacy and Franco-Ontariens is scheduled for May 1988.

What the Teachers Say

Fatima de Campos teaches literacy to students ranging in age from 35 to 75, many of whom are completely illiterate and never went to school. Her method, based on the ideas of Paulo Freire, combines word recognition and mastery of the sounds of syllables, along with discussions on a variety of topics.

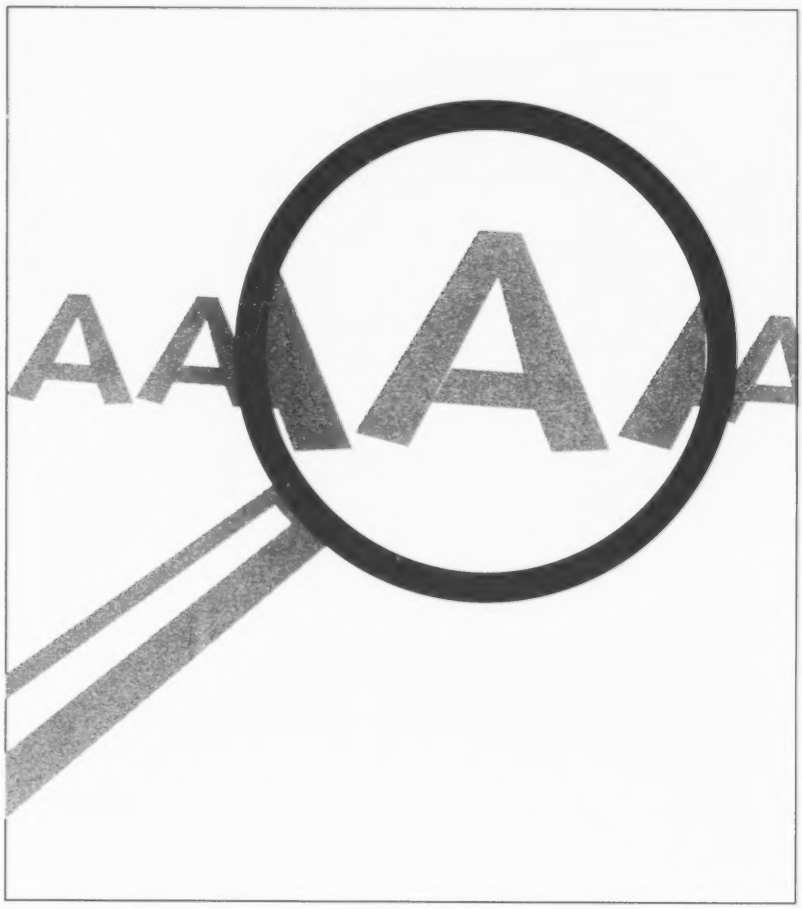
Maria Delia Gonzales stresses the importance of key words that strike an emotional chord and of time for the exchange of experiences and ideas. Students are encouraged to join an ESL class. She finds that a bilingual teacher is essential for beginners in ESL programs because concepts can be explained easier in the mother tongue. Thus, literacy in Spanish becomes an important tool.

Maria Carmen Ramero teaches a program that is two-thirds Spanish and one-third ESL. It is held two evenings a week for three hours. Most students are over age 20, in the young middle-age category. Parents can bring their children. The 12-year-olds, who scarcely had any schooling in their own countries, are learning a lot. She uses reading in groups and individuals work on primers the students have brought from South America. Those in the intermedi-

ate group have a creative writing period.

Integrated with ESL and literacy is general knowledge learning that includes numeracy, geography, and cultural comparisons of Canada and the home country. Also dealt with are such 'survival skills' as filling in applications, writing cheques, etc.

In the discussion on how people are evaluated when they first ask for help, Eileen Shannon of St Christopher said there was no formal testing. Sometimes people are referred to a mother-tongue literacy group because of their problems in an ESL class. Often such problems are due to basic illiteracy. Some students are fairly proficient in speaking English, which is their main language at work, but since they can't read and write in their own language, their difficulties in reading and writing in an ESL class are 'almost unendurable.'



Much Work to be Done

The workshop participants spent considerable time in deciding to strengthen the wording of their recommendation. They were aware that much work needs to be done to get public funding for mother-tongue literacy and to gain recognition of its importance as a motivation to learn and of its value as a bridge to learning a second language. They agreed that programs would not lead to ghetto-ism nor to cultural divisions with a society. Rather, they would do just the opposite, by enhancing the richness which varied cultures give to any democratic society.

Since immigrants are concentrated in large, urban cities, advocacy for learning in the mother tongue is not usually spread throughout a country in support of a national policy. Countries that receive immigrants give more favourable response to literacy in the national language as the way to integrate newcomers into the host society and into jobs. An attitude persists that *their* illiteracy is not *our* problem. In some countries, there is more acceptance for the teaching of 'heritage' or 'community' languages in the school system because hundreds of parents can be marshalled to advocate for it.

But the same kind of interest, support and understanding is slow to be extended to adults, unless one really listens to the voice of Maria Medeiros, a woman whose right to learn started with her first chance to read and write in her own language:

'I never had the chance to go to school in Portugal, although I learned to recognize the letters of the alphabet. I have three daughters who have been to university here, and now it's my turn. Now I am learning to read and write in Portuguese. I am so grateful to all the organizers and teachers or programs in the mother tongue. They are really helping us to do something we've wanted to do all our lives. It's so worth-while.'

Literacy and Disabled Persons: 'Don't Label Us as Problems'

'Emphasize our capabilities, not our disabilities; give us the chance to learn, don't label us as problems,' was the central message from the workshop on *Literacy and Disabled Persons*, held at Frontier College, Canada's oldest national adult education institution. Founded in 1899, it is a non-profit agency offering alternatives to traditional education for people whom society has not often respected or valued. The workshop recorder was Don Maclean of Halifax, Nova Scotia, Canada.

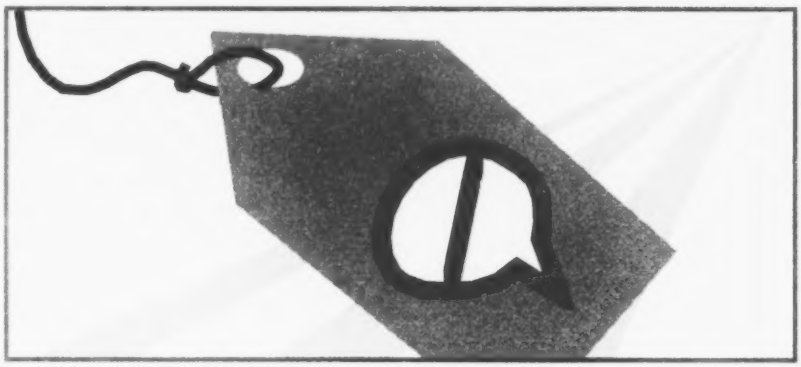
The 'right to learn' message was clearly put by some workshop participants who were students, past and present, of Frontier College's programs for those society finds it convenient to label in some way--as learning impaired, ex-offenders, illiterates, social dropouts, and homeless 'street people.' Each stressed the difficulties suffered and the limited opportunities to learn that resulted from being labelled from early childhood as misfits, trouble-makers, show learners or mentally handicapped.

Like the other participants,the students objected to the use of the term 'disabled' in the workshop's title, and, like the others, emphasized that learning can and will take place, provided that programs create a caring and welcoming learning environment and operates in the following way:

• provides an atmosphere of friendship and support;

• recognizes that 'disabled' students have the same rights as other students;

• permits and encourages students to make decisions and be involved in identifying the needs of the program;



• creates opportunities for students to develop their self-confidence;

• encourages students to help each other.

Major Issues

In the general discussion, it was felt that a major issue in providing literacy programs to everyone is how to convince the public and those operating programs that the integration of the so-called handicapped will really work. Often society (and funding sources) are not prepared to accept that these men and women will and can learn. Eliminating the fears of the public is an important role of all who believe that people must be provided with equal opportunities to learn.

The involvement of the learners in the identification of program needs was another issue. Too often the program needs that educators identify are not the real needs of the learners. The result is that they soon lose interest and have no sense of being able to achieve much success.

Programs must be student-centred, since successful literacy programs are those designed to meet the needs that the students themselves have identified. Because learning takes place in a number of different ways, students should take part in deciding what methods are best for different people in the group.

Other issues included the involvement of students in program development and providing them with opportunities to make choices and to talk about and assess how the program is going and how their choices are working out.

Concern was expressed that opportunities must be created for people who have been 'labelled' to express their own stories. In this way, every program, whether for adults or for children in school, can become more aware of the reality of what it's like to be tagged as different.

The workshop participants affirmed that every person has a right to learn, and that literacy programs must be broad enough to include everyone. 'When we label people, we exclude them and their abilities.' the workshop members said. They concluded that, 'as literacy educators we all must educate ourselves so we become more aware and less fearful of the reality of the women and men whom we have allowed to suffer from being labelled.'

'Breaking the Silence: Producing Student Writings in a Community Setting

'The most common deficiency in community-based programs is the lack of relevant, learner-centred materials ... The culture of literacy is a culture of silence,' said Didacus Jules, a literacy worker from the Caribbean who attended the international seminar as a resource person and panelist, and took part in the workshop.

His words were taken up by the women and men at the workshop on *Materials Production and Student Writings in a Community Setting*, in their statement: 'The writing and publication of their own materials gives the learner a voice, and breaks the silence.'

The workshop was held at East End Literacy, a community-based organization serving a densely-populated area of Toronto. The success of its work lies in how it has encouraged students to write about their own experiences for publication, as relevant materials for new literates and as insights for the general public into a world of new writings.

The workshop recorder was Donna Lanau, Quinte Literacy Council, Ontario, Canada.

Why should students participate in the production and publication of learning materials? The answers of workshop members to this question were summarized in the following points:

1. It ensures that a program maintains its learner-centred focus.

2. It helps to demystify print and break the monopoly of knowledge.

3. Learners develop useful and necessary skills of writing, editing, publishing.

4. Those who feel shy and lonely become involved in a group and find some aspect of the work that they can do.

5. There's excitement in the discovery that print is a tangible and public way to express and disseminate one's ideas.

6. The materials created and produced by the learners represent a gathering place of information that's relevant to their needs and interests.

The Sharing of Experiences

The group agreed that it takes an enormous amount of time and effort with students and volunteers to produce a publication whose form and content is the successful outcome of learner's materials. East End Literacy is still questioning the problem of distribution, marketing and advertising.

Don't Pass Me By

I'm a man at thirty-three
Who just learned to read.

I was there all the time
But people just passed me by.

One day a woman said,
I will show you a lie.

I know you can read with
a little time.

I won't pass you by.

So she gave me a little time,
And I gave her a little time.

See this writing,
I will have more in time.

Don't pass me by!

by **Tracy L.** (Canada)
after six months of tutoring

7. Each person's story is an intimate expression of concerns and experiences that can be shared. It is often easier to write your story than to tell it. Seeing your ideas in print substantiates them and also creates a sense of objectivity.

8. The learners' materials reflect activities and situations that are a part of the community in which they live. Often there's a feeling of seeing one's life and neighbourhood with new eyes.

9. By producing and publishing their stories, people become participants in a world of literacy that has excluded them. As one song puts it, 'exercising our right, learning to read and write ....'

Individual publishers have given nominal support in the form of donations, printing services, paper, typesetting and cataloguing, but not money.

Workshop members contributed examples of materials by or for new literates. In Vancouver, Canada, *The West Coast Reader* contains simplified versions of regular newspaper articles. Edited and staffed by one person, it comes out eight times a year, and has a circulation of over 80,000. In the Province of Alberta, Canada, coordinators are writing weekly articles for a 'new readers' column.

A literacy project in Johannesburg, South Africa, started a newspaper for its trade union students to exchange information and express new ideas. It quickly became the means of introducing students to each other and a vehicle for

expressions of common concern. Several newspapers in the Province of Quebec, Canada, also try to reflect day-to-day activities in local areas, but suffer from lack of funding, even though people donate their time. 'Our dream is to have special inserts in our local papers for newly literate adults who are our new readers.'

There was concern that mass marketing of materials could lead to exploitation and to preoccupation with business affairs. 'Perhaps we should be marketing the model, rather than the individual materials.' For the short term, publishers are useful as advisers; for the long term, publishers and educational communities need to work together to identify the reading needs of learners.

The credo of 'plain writing' should be directed towards government agencies so that they produce materials, application forms, information packages that new learners can read.

The group prepared the following recommendations for the declaration of the seminar:

- that literacy programs remain learner-centred and focused on the needs of individual learners. this means more participation in program planning, material production, community development, and evaluation and justification of programs.

- that literacy organizations, students and publishingagencies cooperate to produce high-quality materials for adult learners, with two objectives: to recognize and support materials that are produced locally and written by students, and to encourage publishers to work with literacy programs to produce and distribute literacy materials.

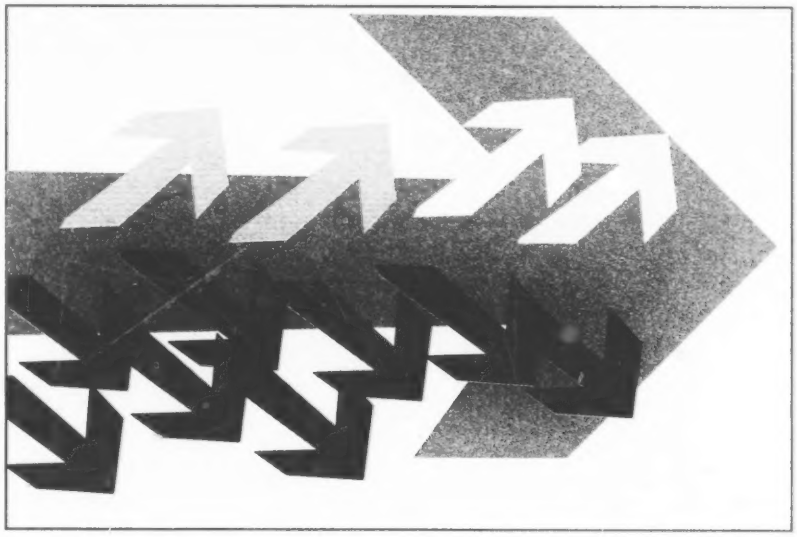
Illiteracy and the Public Education System: Who's Responsible?

Why has functional illiteracy remained at high levels in many industrialized countries with a tradition of universal public education? Does the school system perpetuate the social inequalities that create low educational levels among certain groups? How can parents, children and educators work to break the cycle of illiteracy? Questions like these, and the sharing of answers and solutions, provided a lively forum for the 35 women and men taking part in the workshop on *Literacy and Public Education: Illiteracy in Universally Accessible Public School Systems*. The recorder was Gill Dempsey from England.

The hosts for the workshop were the Alexandra Park Learning Centre, which the participants visited first, and the nearby Ryerson Public School, a community school project of the Toronto Board of Education. Both are located in a multicultural, central area of the city, and both offered examples of innovative responses to community and educational needs.

The Alexandra Park Learning Centre opened in June 1986 in one of the townhouses of a public housing complex of 1600 people. Under the motto of 'open the doors to learning', it operates as a drop-in centre and resource for residents who want to become literate in their mother tongue and in English.

Alex Biro, area superintendent, described how the community school concept that guides Ryerson Public School includes a parent association that takes the study circle approach to issues; the use of the school by the community; and an overall philosophy that children *can* learn, that high expectations can be reached, and that parents are partners with teachers in the education of their children.



Stereotyping of Children

The workshop participants recognized that problems of literacy/illiteracy exist in public school systems and that the reasons for these problems are complex. Chief among these are the implicit expectations for children made by the dominant middle-class culture, which assumes that its views are the norm. From this comes the stereotyping of children according to biases of socio-economic class, race and language; biases that inevitably are reflected in the public school system.

A considerable part of the discussion, in the general sessions and in small groups, centred on the long-term effect of certain practices, particularly how children are categorized and 'streamed' into different levels of education, even by grade 2, based on their ability to read and do math.

Many countries have found that this early streaming of children shows a strong bias against the children of the working-class and immigrants. A study by the Toronto Board of Education, for example, found that children from the bottom occupational group were 20 times more likely to be in the slow learner class than children from the top occupational category, and that these children tend to stay longer in special classes than do children of the upper social status.

According to school trustee Rosario Marchese the long-term impact is profound. Choices made at an early age influence, even determine, opportunities in the educational system, and later in the working world. Those who do poorly, for whatever reasons, are usually destined for lower-level expectations and vocational courses likely to lead to lower-paying jobs. Children streamed into the lower-level school programs are much less likely to gain proficiency in reading and writing. They are much more likely to end as adults who are functionally illiterate.

A great number of parents of children who are failing or being streamed into non-academic programs are vitally concerned about their children's education, but usually lack the knowledge and confidence to know what to do. They often feel discriminated against because of their own lack of education or literacy, which makes them unable to protest what they see as unfair assessment and placement procedures. These issues have the best hope of being dealt with if people from working-class and immigrant communities learn how to voice their concerns and take an active role in determining what the school program should be.

Parents as Partners

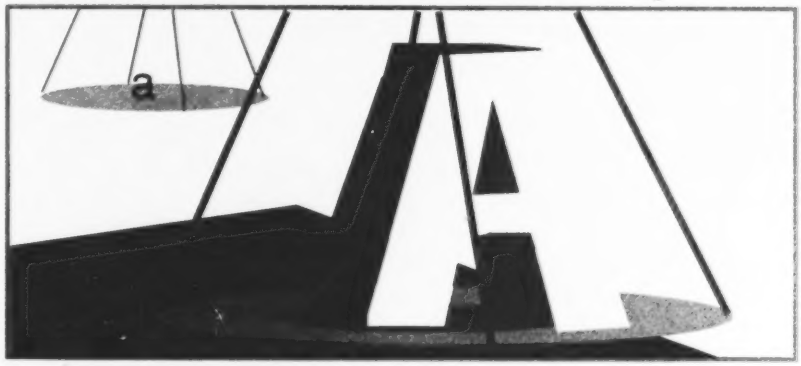
A central responsibility of the school system is to provide an educational program that respects, acknowledges and integrates the home, the culture and the realities of the child's everyday life. This involves a process of adult education both for parents and for teachers and administrators, so that the expectations of parents are reflected in the school.

The participation of parents has a direct and positive impact on the performance and academic achievement of children. Many school systems have found that the most active participants of literacy programs are parents who know that this will help their children, and whose learning has the practical purpose of monitoring and supporting the progress of their children. In addition to literacy programs with a strong focus on understanding the school system, the study circle method has been used successfully to provide specific information about how the school system works and to bring parents and teachers together as partners.

The workshop participants agreed on the need for ongoing public support of the role of the teacher as an integral part of the community, for multicultural schools to have teachers who share and understand the lives and cultures of their students, and for teachers to focus on literacy and language in every part of the curriculum. They also urged that more attention be given to children with learning difficulties; that classrooms have a lower teacher-pupil ration; that educators recognize how people learn in different ways; and that the goal of education is to provide equal and ongoing opportunities for all.

Finally, the group argued for open discussion groups for all members of the community so that their views can affect and influence school policies. As a statement from the workshop puts it: *'We must put the public back into the public school system.'*

Literacy and Justice Issues for the Public School System



'No one chooses to be illiterate. A person is illiterate because of circumstances which are, more often than not, beyond his or her control. Adult basic education is one way for educators to create greater justice and equity for *all* adults.' This statement from the Right to Learn Report, passed in 1985 by the Board of Education for the City of Toronto, set the scene for the workshop on *Literacy and Justice: Innovative Practices in the Public Education System.*

The workshop was held by the Toronto board at the offices of its Adult Basic Education Unit. The hosts were Marianne Williams, head of the Unit, and Edward Gordon, Superintendent of Curriculum. Under the board's mandate to serve the city's educational needs, the ABE Unit provides a range of innovative programs in a variety of settings. The workshop recorder was Audrey Thomas of Victoria, British Columbia.

In keeping with its theme of 'literacy and justice,' the premise of the workshop was that the illiterate and under-educated adult lives in a state of injustice to which illiteracy is a contributing factor. The multiple disadvantages faced by illiterates cause them to expect and to receive fewer of the benefits and opportunities that better-educated citizens take for granted. This social and economic exclusion was described as 'the state of injustice' that the public school system must address through programs that recognize and meet the particular needs of illiterate and under-educated adults.

It was acknowledged that literacy in and by itself is no guarantee of justice, but that when literacy is allied to progressive efforts for change, then it gains the strength and resolve to work for justice and equity.

The workshop started out with six panelists who described innovative programs of the Toronto school system in areas where illiteracy is a contributing factor to injustice. Two of the panelists were elected school trustees, and four were practitioners from the ABE Unit.

Working with Parents

School trustees Pam McConnell and Beare Weatherup outlined the board's role in adult education, literacy and study circles as ways to help parents, particularly immigrants, to understand how the school system works, to express their concerns, and to offset the negative impact of parental illiteracy on the education of their children.

Immigrants are vitally interested in the education of their children. When they want to know more about the progress of their children, they also become aware of their own literacy and language needs. Through this process of adult education and literacy, for example, a group of Portuguese parents were able to produce their own pamphlet as a guide to parents' nights at schools.

'Parents who become literate in their mother tongue and in English are then able to help or improve their children's chances of success by breaking out of the circle of illiteracy that fosters injustice,' Ms McConnell explained. The consequences of parents becoming more knowledgeable and articulate may result in local political turbulence when former illiterates begin to voice their concerns, said Mr Weatherup. 'This is when the school system must be prepared to listen and learn from criticism.'

Employment and Training

In the area of injustice inherent in illiteracy as a factor in unemployment and under-employment, the board offers programs that combine literacy with marketable skills, and programs that prepare adults for learning more advanced skills. Anna Maria Menozzi described the Working Skills Centre that trains immigrant women for entry to the workforce. The program includes the learning of English combined with life skills; on-the-job training; work experience; and techniques for finding jobs.

After taking part, women can legitimately say that they have job experience in Canada. 'The program is one step to decreasing the injustice in the employment field

where illiterates or functional illiterates are unemployed, underemployed, or work for low salaries in job ghettos,' Ms Menozzi explained.

The Criminal Justice System
Valerie Scoville described programs related to the criminal justice system. In the Toronto jail, where the illiteracy rate among inmates is over 60 percent, two instructors work 28 hours a week, and 17 volunteers work on a one-to-one basis. Literacy classes are part of the program in the halfway homes and group homes operated by Operation Springboard for parolees, juvenile offenders, and the developmentally handicapped. Emphasis is on motivating the men to seek out further education opportunities when they are released.

Social Service Agencies
The role of social service agencies in trying to redress injustice was discussed by Debbie Zakus. She noted that it is not always possible nor desirable to start with literacy needs because other problems, such as alcohol or drug abuse, may be more urgent.

On the other hand, cooperation with agencies can produce some interesting results. A legal agency rewrites pamphlets into plain English for welfare recipients. The Toronto board cooperates with the Salvation Army by providing adult education in its hostels. In other community settings the board operates programs for sole-support mothers and for older unemployed youth.

Work with Psychiatric Patients
Mark Irwin spoke about the importance of basic education in a mental health centre where he works with psychiatric patients. These include people whose physical handicaps have created psychiatric problems and immigrants who have succumbed to culture shock. While illiteracy has contributed to their problems, the patients are very appreciative of the board's program. 'It offers them hope, gives them a sense of being accepted, and contributes to their self-esteem,' he said.

Broad Issues for Literacy and Justice
After the presentations by the panelists, the workshop participants divided into small groups to discuss and made recommendations concerning literacy and justice in the health and welfare system, in employment training systems, and in the educational system.

Health and Welfare
It was agreed that government agencies responsible for the provision of health and welfare services need to understand the educational components of their work and of the lives of their clients, and acknowledge themselves as *educational partners*. This cooperation could take the form of financial assistance, help with the development of relevant materials for literacy classes, and commitment to support outreach and followup programs.

The group also stressed that advocacy by individual workers and local programs can have an impact on all levels of government. All literacy workers, wherever they operate, should try to act *cooperatively* in lobbying on behalf of literacy.

Employment Training Systems
A very real gap exists between basic literacy programs and the entry points required for adults to gain access to many retraining programs. The group discussed the kinds of literacy programs that are needed to help people enter the labour force. It expressed concern about possible discriminatory practices in training programs, such as requiring previous educational and job experiences, and the setting of individual school grade levels for access to certain programs. Such measures help to preserve and elitist system, and are part of the 'blame the victim' approach.

Political issues were also discussed. *Whose responsibility is literacy? How can the national will be developed to address illiteracy? Do we need a massive national/international literacy campaign? Is it dangerous to tie literacy directly to employment? Will there be a backlash against literacy programs during recessions when jobs are not available?*

Efforts must be made to place literacy firmly within the context of lifelong learning so that programs can be offered on a continuing basis and respond to needs.

The Education System
While most industrialized countries acknowledge 'the right to education,' this right is assigned to the school system and stops when compulsory schooling is over. The right to education should be placed within the context of lifelong learning. Literacy is often seen as a band-aid rather than as a liberating act that can help to eliminate injustices. The importance of people learning in groups was emphasised as a social intervention measure.

The participants identified the tendency to develop a two-tired society of a technological elite and a massive underclass. Thus, the value of small-scale literacy programs is often questioned, even by experienced literacy workers. It is important to develop wider literacy strategies and networks within society. Programs that aim to empower people to analyze and make decisions can have an uncomfortable effect when the

decision-making elite may be challenged. *How will education systems deal with these issues?*

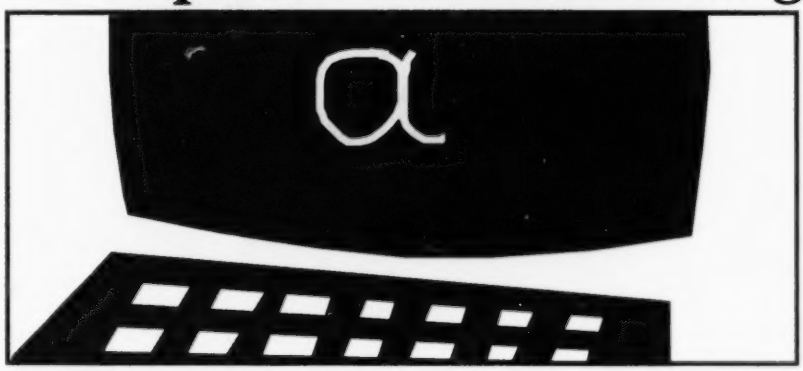
A public education system should involve the parents, teachers and the school system's elected trustee-administrators (who are also politicians) in the planning of curriculum and school programs. The risk of co-opting and integrating people into an unjust system makes critical analysis of social and institutional structures an urgent necessity.

Funding for Literacy

An important topic for those at the workshop was funding, and how money is usually more available for issues and needs that relate to the effects of illiteracy, rather than for the issue of literacy/illiteracy itself. Also noted was the danger of linking literacy too closely to the job market when funding sources focus too narrowly on productivity outcomes.

There was agreement that expectations should not be raised in terms of a campaign to eradicate illiteracy by a certain date. This merely sets the literacy movement up for failure. Since illiteracy is likely here to stay, given the injustices that prevail, literacy work should be within the framework of lifelong learning, and paralleled with raising the consciousness of the public and politicians about the variety of issues that are particular to literacy work.

Literacy and Technology: Computer-Assisted Learning



This workshop, which focused on the experiences and issues of integrating computers into the teaching of literacy, was hosted by the Literacy and Basic Skills Instruction Program of the YMCA (Young Men's Christian Association) and the Academic Computer-Assisted Learning Centre of George Brown College of Applied Arts and Technology. A presentation on how computers are used in the YMCA's program, and a hand-on demonstration of the equipment, led to a long discussion and to recommendations. The recorder for the workshop was Marc Lalonde of Maison Alpha, Sherbrooke, Quebec.

The YMCA program, which operates out its own premises in Toronto, combines 1:1 teaching and group classes. The computer-based program of language and mathematics uses 50 pieces of software so that the student can start at his or her level, and move from basic-level literacy to the secondary school level and beyond. The Y operates a day program from 9:00 to 1:00 five days a week, which is an adult basic education accredited course, and, one night a week, a small group that works on a 1:1 basis.

The workshop took place at George Brown College, with Anita Watkins of its Academic Computer-Assisted Learning Centre (CAL) as the discussion leader. The centre, which helped the YMCA to set up its program, provides consultancy services for groups in Ontario, and does research on CAL. It started three years ago with English-as-a-Second Language (ESL) classes in its computer lab for one period a day. The college uses computers for language instruction, ESL and academic upgrading programs. The centre consults with other departments in the college's multi-campus system interested in using computers for teaching languages.

From this intensive experience came the centre's involvement in all aspects of using computers for educational purposes. 'Computer-assisted instruction for literacy is on the cutting edge now,' Ms Watkins said, 'and more people are showing interest in its application and benefits.'

Confidence and Motivation

The roomful of some 20 people at the workshop were particularly interested in the effectiveness and logistics of CAL, the availability of software for different needs, and how to find funding for equipment, materials and the people-power needed. At first, CAL can seem to be an expensive delivery system, and it does require that programs operate where the equipment is. But teachers find that CAL can be used very effectively, particularly in how it gives people confidence and motivates their attendance.

'What holds people back from learning is their poor attitude towards their abilities and their memories of failure at school,' Ms Watkins explained. 'They need to see evidence of success very early. Seeing this evidence before them on the screen is a great motivational factor.' Even though they are nervous at first about using the computer, the students are highly-motivated, and maintain this motivation throughout the course.

While the computer cannot replace good teachers and personalized attention, it does have certain advantages: it is non-judgmental as well as inter-active, and provides an approach that's different, more 'modern', than their past, often negative, experiences at school. Students are usually shy about their ability to write and their handwriting, so they gain confidence by writing on the computer and seeing their words in print. They find how easy it is to self-correct errors, and get a boost from a printout that looks professional.

What People Talked About

The group divided into parts to discuss a number of issues and questions about the advantages and drawbacks of using computers. From these discussions came the following ideas that were also the basis for recommendations.

- Programs that use computers don't always make the best use of them. Computers should be used

as often as possible; programs should consider sharing equipment.

- Different learning styles should always be considered; the computer provides another learning option for students.
- One objective should be to make students feel comfortable with technology, as opposed to computer literacy.
- Being able to use a computer can give people a sense of confidence and control, by giving them access to information and allowing them another way of expressing themselves.
- Those taking part in programs that use computers must be able to make decisions about how and what they will learn. The important thing is to *listen* to students.
- Funding decisions are difficult when funds are scarce. Thus, literacy practitioners must be able to make informed choices about whether or not to purchase computers, and about which software and hardware can best serve particular purposes.

An approach that is task-based and student-centred is essential. Students do not work on meaningless exercises and drills, but choose tasks from their own lives, such as writing a note to a child's teacher, making a greeting card, writing a notice for something they wish to sell. The computer's ability to produce neat, clean copy gives a high degree of self-satisfaction.

The student-centred approach takes into account the strengths and weaknesses of each person, and uses the interests of the students for the content. For this to happen, the software must have two essential features: (1) authoring capacity that allows programs to be individualized, and (2) the ability to allow interaction and provide purposeful activities for the all-important 'learning by doing.'

Since students rarely use the same piece of software at the same time, it is not necessary to have a copy of each piece for each computer in use. Most software in the YMCA program is general purpose, rather than being designed specifically for literacy students. Much of it costs less than $50.00. The workshop members agreed that it would be better to use software developed for literacy teaching, but realized that this seems impractical due to the amount of effort and money required.

In terms of supporting more use of computers in literacy, the CAL centre at George Brown College is engaged in two significant projects. One is a research study to measure different gains between two classes in its basic skills program: one using the computer and one not. The study is looking not only at performance and the learning of skills, but also at attendance and attitude to learning.

The second project is to provide a facility for viewing and lending software for community groups throughout the province, as well as the holding of regional workshops and the setting up of a communications network. This is funded by the Ontario Ministry of Skills Development and the federal government's Literacy Secretariat in the Secretary of State.

Recommendations

1. More research is needed into the use of computers in literacy programs, such as studies on which kind of students computers are able to serve best.

2. Literacy workers should team up with computer programmers for the production of relevant software.

3. Training about computers must be available for literacy workers.

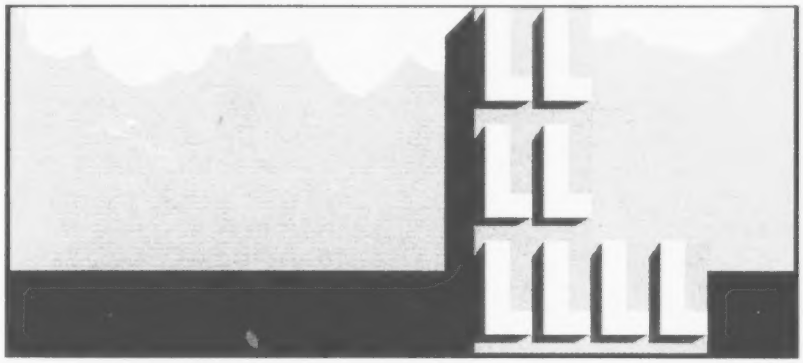
4. Software should be examined and assessed before decisions are made on the purchase of hardware.

5. To reduce costs, programs should pool resources, knowledge and software.

6. Literacy programs that want to use computers should contact the business and corporate sectors for funding and for expertise.

83

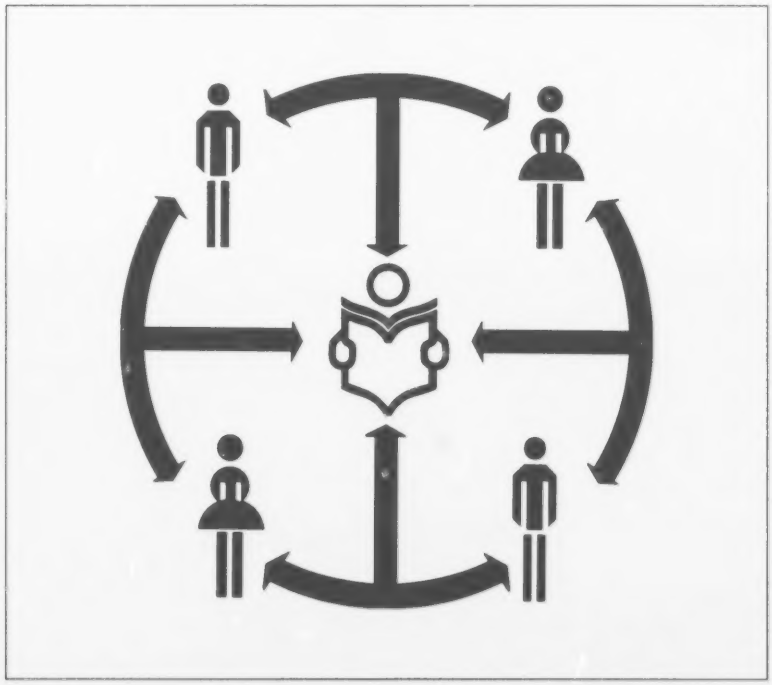
Building Coalitions
Strengthens the Literacy Movement



The building of strong organizations at the local, regional and national levels and the establishment of coalitions and networks among groups at these levels is essential for the literacy movement to have a strong voice in getting literacy onto the political agenda. This was the context for the exchange of views and agreement on recommendations by participants in the workshop on *Literacy and the Importance of Building Coalitions*. The discussion was led by members of the Quebec Coalition of Popular Literacy Groups, whose experience and work had been presented earlier to a plenary session of the seminar.

While coalitions are formed for different reasons, implicit in the concept is the combining of efforts on a mutually-supportive and democratic basis. A coalition can be a broadly-based grouping of literacy organizations or an alliance of groups that focus on a particular issue and type of work.

Thus, coalitions may be formed for the exchange of experiences, for advocacy on an issue, for strengthening a particular approach, such as community-based literacy, or for making the public more aware of the range of people in need of literacy and whom the movement serves: the poor, the unemployed, people on welfare, women and men in prison, the mentally and physically handicapped, immigrants and native people.



Whatever the reasons for coalitions and the form they take, the participants strongly recommend that coalitions of literacy organizations be encouraged with the following common purpose:

- to promote and further the development of literacy work;
- to advocate for the rights of illiterate adults;
- to support the development of social conditions that foster literacy.

The members of the workshop realistically agreed that forming and maintaining a coalition is not easy. It needs time, goodwill, and many meetings to analyze and think through what type of coalition is possible and needed. Any coalition must arise from agreement on common issues, philosophy and objectives, and include:

- operating on a democratic basis in terms of the members as groups and as individuals;
- having firm agreement on analysis of the issues relating to literacy/illiteracy, so that members do not have to keep goingback over

definitions and social and political analyses;

• being aware of unifying factors; for example, it is easier when groups work in the same social milieu, such as with the marginal and oppressed, or in the same language, as in French or English in Quebec, or in the language of a major ethnic group.

It was acknowledged that even for groups with common interests with other local, regional or national groupings, it may be necessary to maintain their separate identities for a while because the reality from which they arise is different. This kind of separation should be respected, even though other groups may find it difficult to understand and accept.

The point was made that separation is not isolation. For example, community-based groups may want to work together because they have the same views and philosophy, and do not want to spend time, at this stage, in forming alliances with more conservative programs or institutions. 'It's a question of concentration of time and effort, not just wanting to be separate,' as one participant explained.

Recommendations for Coalitions

In addition to its major recommendation that coalitions of literacy organizations be encouraged, the participants proposed the following recommendations for the Declaration of the seminar:

• coalitions should be broadly-based and respect the philosophical, cultural, ethnic and geographic diversity of their member organizations;

• coalitions of literacy organizations be clear on criteria for membership and on who they involve. They should not claim to represent organizations that they do not involve;

• coalitions for literacy education should be democratic in their approaches, and involve learners in all aspects of decision-making;

• literacy coalitions and member organizations must recognize that illiterate adults live in poverty and that the situationof poverty must be addressed in literacy programs;

• evaluation should be conducted on the extent to which the general goals and objectives of member organizations are being realized; the evaluation of experiences serves to guide and inform ongoing planning and development. A particular recommendation was addressed to the importance of international exchanges and networking.

• It was recommended that the International Council for Adult Education develop structures that increase and strengthen opportunities for exchanges, dialogues and interaction among coalitions and/or organizations engaged in popular education and literacy *both* among such coalitions in industrialized countries and among these coalitions and those in third world countries.

• In this context, it was recommended that ways be found for the Latin American Council of Adult Education to cooperate in sharing its experiences in popular education and literacy with coalitions and organizations in industrialized countries working in this field.

Part five

Papers from Participants

This section contains the papers that some participants contributed to the seminar on literacy work in their different countries and regions.

- *Resolution of the Mediterranean Conference on Literacy in Urban Areas* (Mediterranean Association of Adult Education)
- *Korea's Long March Towards a Literate Nation* (Choi Un Shil, Korean Educational Development Institute, Seoul)
- *Adult Education Work in the Republic of Ireland* (National Adult Literacy Agency, Dublin)
- *The Experience of the Soviet Union in the Elimination of Illiteracy* (Dr. Volodar V. Kraevskii, Institute for Advance Training of Pedagogics, Moscow)
- *Literacy Work in Belgium* (Lire et Écrire, Brussels)
- *Norwegian for Practical Use: A Multi-Media Project* (Norwegian State Institution for Distance Education)
- Illiteracy in Spain (ECCA Centre for Adult Education Through Radio)
- *Literacy Practice in the Philippines* (Institute for Development of Education & Ecological Alternatives, Manila)

As its contribution to the discussion on illiteracy in industrialized countries, the Mediterranean Association of Adult Education sent to the international seminar in Toronto the following resolution from its *Conference on the Problems of Literacy in Urban Areas*, held in March 1987, in Valencia, Spain, and attended by representatives from associations and governmental bodies in Algeria, France, Italy, Portugal and Spain. The context of the meeting and its resolution is the report of the 1985 Unesco International Conference on Adult Education, particularly the recommendations on literacy.

Resolution of Mediterranean Conference on Literacy inUrban Areas

There can be no real peace in the Mediterranean, or anywhere else, unless all countries of the world agree to cooperate in the fields of education and of culture. Thus, the Mediterranean Association of Adult Education invites all those with responsibilities for the development of these two fields to take positive action through cooperative activities and mutual support.

In keeping with the emphasis of the International Council for Adult Education on 'the right to learn', set forth in the Declaration of the Unesco conference, we underline the urgency for Unesco to reaffirm the prime importance of adult education in all countries of the world. Unesco's promotion and support, since its founding, of the principle of the right of adults to education has fostered important developments in countries throughout the world. We believe that an even stronger commitment is now necessary by national and international organizations and by public and non-governmental associations.

The literacy campaigns that have been organized so far do not always appear to have had positive and lasting results. In spite of the efforts of educators and the investment of resources, basic and functional illiteracy keeps growing, both in its traditional and newer forms.

Our association considers that we need to start a new process to resolve this problem through a firmer strategy and the development of new kinds of teachers and educators, structures and methods. For the Mediterranean region, and for literacy work in urban areas, we propose the following lines of action.

New Lines of Action

We must start with and from the problems and aspirations of a new public: those excluded from education and from the crucial participation in social, economic and cultural affairs. Therefore, what is necessary is a redistribution of learning that will contribute to the intellectual development of people who have been deprived of such opportunities. Illiteracy is not an isolated problem. Literacy has to be practiced as a basic stage of a strategy that leads to the implementation of the right of all people to education, up to the highest levels of education. This strategy includes making an educational and cultural credit available to every citizen.

In addition to the right to education throughout life, it is necessary to build structures that will, in reality, guarantee that all citizens have opportunities to improve the intellectual and cultural quality of their lives, especially the following structures:

A. To raise the standards of scholarship, it is necessary to create centres where adults can organize and pursue their education. There should be one centre in every municipality, and for large urban areas, one centre for every 20,000 citizens.

B. To raise the cultural level, such structures as libraries, museums, the atres, music centres, film libraries, data banks, etc., must be reorga nized in a coordinated system so that they serve the needs of the new public of adult learners.

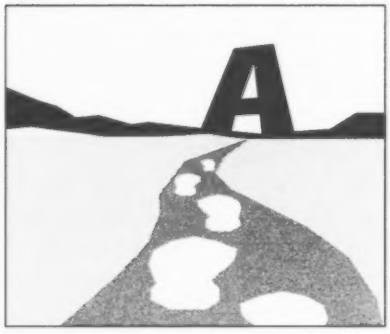
The implementation of these interventions should be entrusted to the municipalities because their public institutions, being at the community level, have the most direct relationship with citizens.

The momentum for literacy learning has to be speeded up by methods that ensure that the underprivileged are freed as quickly as possible from dependency on the educators. Accelerated and short-term, intensive literacy courses not only involve a saving of time and money, but also make possible the kind of educational interventions that can serve more people and extend opportunities to high levels of learning.

The fundamental element of the educational process is that educators must draw on and encompass the experiences and lives of the people. This means that we must start from the culture, the experience, the sensitivity of the participants so that they can acquire ownership and control over the society in which they live, in order to transform it.

The training of literacy teachers, as well as of all adult education workers, must become a central focus of university research and of the practice of teaching. We affirm that, in order to solve the problems of illiteracy in the world, we must abandon the empirical approach and the 'missionary spirit', and develop solid bases for scientific practice.

(The address for the Mediterranean Association of Adult Education (la Asociación Mediterránea de Educación de Adultos--AMEA) is c/o Professor Filippo De Sanctis, Via Thailandia 12, 00144 Rome, Italy.)



Korea's Long March Towards a Literate Nation

Choi Un Shil, Associate Fellow,
Educational Foundations and Policy Research Department,
Korean Educational Development Institute,
Seoul, South Korea

Korea's literacy campaign belongs in the history of successful literacy campaigns for several reasons. Not only has its sustained commitment to the eradication of illiteracy resulted in the present 98 percent literacy rate, but such an achievement--along with a remarkable economic development--makes Korea one of the few countries to become literate through using the campaign approach without experiencing a revolution. This is in contrast to successful campaigns in countries that have gone through revolutionary change, such as the Soviet Union, Tanzania, Cuba and Nicaragua.

Rather than a short-term and single-effort approach, the Korean campaign took the form of a long-range, stage-by-stage national project that lasted some 15 years. It was born out of the time-honoured respect for a literate culture and the struggle for liberation from Japanese colonialism. Functional literacy, and its newer forms of technological literacy, continues as a moving force for national development and social welfare, and as a commitment to lifelong education.

This paper describes the three phases of the campaign: the preparatory phase in the late 1940s after liberation from Japanese rule; the implementation phase in the 1950s following the Korean War; and the mature, consolidation phase of the 1960-1970 decade. Throughout these phases the illiteracy rate dropped from 26 percent (3.145 million) in 1953, to 8.3 percent (1.45 million) in 1958. At present, some 98 percent of the population aged 12 and over is literate.

The Preparatory Phase

On 15 August 1945, when Korea was liberated from 36 years of Japanese colonialism, the illiteracy rate was 78 percent of those age 12 and over--some eight million people. This represents the legacy of Japanese policy to keep Koreans illiterate in order to exploit and rule them. Thus, on its long march to build an independent nation, Korea was confronted, among other things, with the formidable task of eradicating illiteracy. The achievement of complete independence also meant liberation from illiteracy.

After liberation from the Japanese, Korea was governed for three years by the United States Military Government. During these years, and later as a sovereign nation, literate people from all walks of life volunteered to take part in literacy efforts. Since the country was establishing a democratic government, and moving away from the tradition of feudal dynasties, it was essential to have the participation of citizens with skills in literacy and numeracy, as well as learning new democratic skills through civic education.

Because an independent government was not yet established, the non-governmental sector took the initiative in mobilizing the participation of volunteers in the campaign, particularly at the grassroots level. The sources of financial support and of literacy teachers came from the Korean people, not

90

from the U.S. Military Government. The campaign became, in effect, the cultural action of the people themselves in response to the denial of their learning needs during Japanese occupation.

At that time, adult education was really literacy education. During the 1945-48 period, the focus was on basic literacy and on a 'social enlightenment' movement that fostered civic education. The schools for civic education were really schools for illiterate adults and young people. The 'social enlightenment' movement, another aspect of the campaign, was oriented mainly towards political socialization, the training of workers, and the pursuit of knowledge, and stressed patriotism and diligence.

Because there were not many qualified teachers in the school system, literacy teachers were recruited from people who were literate--young and old, women and men--who volunteered to take part as 'popular' teachers. The main source of volunteers were school teachers, college students and local resource people. The work of these teachers was to help illiterate adults become aware of their dignity and of their importance in national development.

The mother tongue, once a forbidden and lost language during Japanese rule, was taught in special evening classes at the civic schools. These classes, of three months' duration, were decisive in spreading literacy in the mother tongue and moving away from the use of Japanese. They were initiated not by the government, but by the non-governmental sector, with qualified teachers to supervise the teaching of the mother tongue.

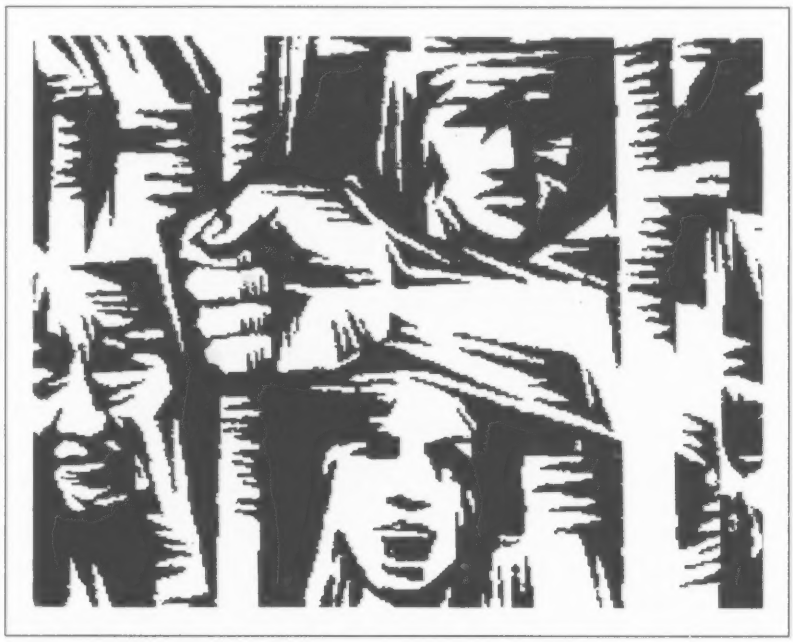
Within the period of 1946-47, the number of classes doubled to over 30,000; the number of students doubled to 126,340; and the number of teachers increased by five times to 93,167. Within three years, the illiteracy rate dropped from 78 percent to 40 percent, due to the people's thirst for education and the work of volunteers. The foundation for literacy education was laid, and the once-lost national language was restored and alive.

The Implementation Phase

In August 1948, the informal and community-based campaign of the non-governmental sector began to be gradually institutionalized by newly-established independent government into nation-wide formal literacy education. The new education law of December 1949 created a new type of civic school designed to integrate and upgrade the earlier sporadic literacy provisions. In addition to basic literacy, the programs included basic science, political socialization and general knowledge.

The law ensured that everyone was entitled to literacy education, as a right and a duty. It states that all illiterates age 15 and over had a duty to attend classes, and that parents, sponsors and employers had a duty to allow people to attend classes. The duration of classes was set as at least 200 hours for 70 days. In rural areas, the classes were held only during summer and winter.

On 20 June 1950, the Korean War started. Thousands of classes were suspended, resulting in an upsurge in the number of illiterates. To try to limit this increase, the government had to wage a double-edged war--on illiteracy and on the invasion by North Korea. With the help of foreign aid, the Ministry of Education was able to reopen adult classes.



Despite the war, in February 1953, 42,000 adult classes came back to life, and 840,000 primers and texts were distributed to over five million illiterates. It was a courageous act of the government, engaged in a full-scale war, to allocate part of its budget to the war on illiteracy, and to rebuild the demolished civic schools.

The first phase of iiteracy education in 1954 was administered cooperatively by the ministries of education, internal affairs, and

defense. Over 84,000 literacy classes were in operation for 2,700 million illiterates aged 19 and over, and 77,700 popular instructors were appointed. This produced 1,972 million people capable of reading and writing the national language. As a result of five successive phases from 1954 to 1958, the rate of illiteracy declined to eight percent, bringing the number of literates from 10.750 million to 12.570 million.

Because the next phase of the campaign, during the 1960s, had considerable governmental intervention and support, it is important to note the contribution of a volunteer student crusade during the 1950s. Students returned to their villages to teach during summer and winter vacations. High schools and colleges organized and trained special student task forces to work in rural areas as literacy teachers, volunteer labourers, and aides to medical services.

During 1958 alone, over 20,000 students took part in the crusade, representing 13 percent of college and high school students and 38 percent of colleges and high schools.

The Mature Phase of 1960-1970

The National Reconstruction Movement and the Five-Year Economic Development Plans of the late President Park gave priority to eliminating the last vestiges of illiteracy. By now, the literacy rate was close to 90 percent of those aged 12 and over. The Movement took over responsibility for the campaign and organized every available facility in cities, districts, towns and villages for literacy education so that the poverty-stricken and war-torn society was transformed into a large and vigourous learning society.

The Ministry of Defense took on the task of reducing illiteracy among military personnel by imposing literacy education among illiterate and semi-literate recruits. In a sense, the military barracks were changed into schools.

The duration of literacy education was about five months. Engaged in this work, as part of the reconstruction movement, were school teachers, literate housewives, students, civil servants, military personnel and the police. The content was broadened from basic literacy to mathematics, basic science, and political literacy. By 1962, the illiteracy rate was 9.5 percent, or 1,600 million people. The improved living conditions created by rapid economic development dealt the final blow to the illiteracy that had survived so far.

A Never-Ending Challenge

In reviewing Korea's long march towards literacy, we can identify the following reasons for the success of the campaign: the willingness of the people to participate as learners and as teachers, especially at the grassroots level; national commitment to literacy itself; strong political will; continuity and perseverance.

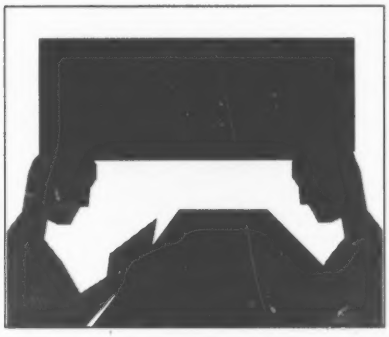
The guiding principles were participation, the spirit of voluntary services, continuity and commitment.

We are convinced that a successful campaign is possible without going through a revolutionary change. A campaign may be an effective way to forge national identity, national integration and consensus, and be a prime mover for economic development, but a campaign is not, in itself, a necessary condition for, or a product of, a revolution.

In Korea today, every citizen not only has a right, and a duty, to be educated, but takes advantage of that right. The long march to the building of a literate nation might be said to be over, given that the literacy rate is 98 percent among people aged 12 and over. The campaign for literacy and further education is a never-ending one.

If one defines literacy as the acquisition of basic literacy and numeracy, then the campaign may be over. If one applies the broader concept that includes political literacy, cultural literacy, scientific literacy, then perhaps Korea 'ags behind other industrialized nations.

Especially for Korea to develop into a mature, democratic country, in line with its economic development, even more stress should be placed on the kind of political literacy that fosters the raising of one's consciousness about the principles of a democratic society.



Adult Literacy Work in the Republic of Ireland

The following information was prepared for the International Seminar on Literacy in Industrialized Countries by the National Adult Literacy Agency, 8 Gardiner Place, Dublin 1, Republic of Ireland.

There has been no formal research on levels of adult illiteracy at the national level. For many years, the National Adult Education Agency (NALA) estimated the number of illiterates to be 100,000, or about five percent of the adult population. This figure reflected the estimates of the adult literacy problem that were being used in the United Kingdom at that time.

In 1985, the Curriculum Development Unit of Trinity College, in conjunction with the Educational Research Unit of St. Patrick's Teacher Training College, completed a study on levels of illiteracy in Dublin's Inner City area. Between 16 percent and 20 percent of the adult population were found to have difficulties with reading, writing or spelling. These findings were based on standardized testing of all young people of school leaving age (15 years), with supportive evidence from requests for assistance in completing census forms.

Illiteracy cannot simply be seen as an urban problem. An informal survey of students undertaking certificate courses in farming during 1983/84 revealed that 16 percent had difficulty reading the required textbooks, while 23 percent had problems with spelling and written assignments.

In 1986 the Department of Education published a discussion document on adult literacy, in which it estimated that almost 400,000 adults (18 percent of those over 16 years) in the Republic of Ireland are in need of some sort of literacy provision. The discussion document proposed a national literacy initiative which would involve the schools and other public bodies, such as trade unions and employers, as well as adult literacy providers. However, the cost implications of such an initiative were not spelled out.

The Development of Literacy Provision

Interest in the literacy needs of adults was generated through the 1973 report by the Committee on *Adult Education in Ireland* (commonly known as the *Murphy Report*), and through developments in the provision of literacy in the United Kingdom. This led to the establishment of a pilot project, the Dublin Literacy Scheme, in the Dublin Institute for Adult Education.

This scheme employed a paid organizer and a number of voluntary tutors who worked with students on a 1:1 basis in their own homes. The national broadcasting service generated further interest in 1977 with a radio series for volunteer tutors, called Helping Adults to Read. Many voluntary literacy schemes sprang up throughout the country in the late 1970s and early 1980s. This pattern of provision was reflected in a survey conducted by NALA in 1982. The main characteristics of literacy schemes at that time were:

- heavy reliance on volunteers; inadequate training for tutors;
- little or no funding for organization or support services; limited materials and other resources;
- predominately 1:1 tuition, largely based in the home of either

tutor or learner.

Other provisions for 'special groups' was also developed during this period. This provision tended to be better funded and professionally organized. Of particular interest would be the Prison Education Service, as well as literacy provision through vocational training agencies, such as the Industrial Training Authority and the Rehabilitation Institute.

The establishment of the National Adult Literacy Agency in 1980 provided a forum for all these groups. Literacy received further impetus in 1980 with the appointment of adult education organizers in local education authorities (the vocational education committees), although the job description for these posts did not contain any specific reference to adult literacy work.

In 1984, the report of the government-appointed Commission on Adult Education recommended that courses in basic education should be free of charge and that paid literacy organizers should be appointed in each local education authority area. It also proposed that NALA should receive an annual subvention from the Department of Education. In response, the central government allocated one million Irish pounds to literacy and community education over a three-year period (1984-87.)

Although in 1987 there were cutbacks and uncertainties over future funding, the present government has announced its intentions to maintain the current allocation for literacy and community education and to increase it 'as resources permit.'

This injection of central government funds provided a welcome boost for the development of adult literacy provision. As well as providing improved training, additional materials and support facilities, much of this funding has been allocated as part-time teaching hours to pay the literacy organizers. Literacy tuition in small groups has increased significantly, and most tutors of small groups receive some kind of payment.

A recent NALA survey showed that 53 percent of literacy students are learning in a small group, although the vast majority of these are in vocational training workshops. There is also a significant move away from tutors and learners working in their own homes, and towards tuition in literacy centres.

Another important trend is greater involvement of learners in all aspects of literacy work. Material written by students is now the norm. Many literacy schemes publish newsletters and organize 'reading evenings' for articles, stories and poems produced by the students. The National Adult Education Agency has helped a group of learners in producing the first annual student publication, launched in November 1987. This trend towards learner writing and publishing has received additional impetus by a number of community-based writing projects.

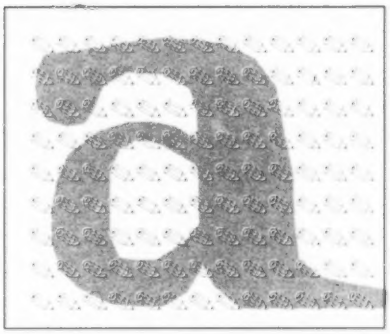
Role of the National Agency

The National Adult Literacy Agency was established to respond to the literacy needs of adults in Ireland, and formally constituted in 1980. It is a voluntary organization which works to promote and develop adult literacy and to support literacy projects both locally and nationally. The membership of 400 reflects the variety of literacy work. It includes individual literacy students, tutors and organizers, local educational authorities, manpower services, government agencies, libraries, trade unions, and training centres for young adults. In 1985, NALA received its first annual grant from the central government (42,000 Irish pounds in 1985; 41,500 pounds in 1986, 28,000 pounds in 1987.)

The Agency is involved in essential literacy work, and organizes the following activities:

- an advice, referral and information service for all involved in literacy work;
- development of regional literacy projects;
- training of tutors working in voluntary literacy schemes, travellers' centres, training workshops for young adults, community-based projects in disadvantaged areas;
- organization seminars and meetings on a national and local level;
- research into adult literacy; publication of relevant adult literacy material; campaigning, publicity and lobbying.

The Agency urges that people who, for one reason for another, have not gained full confidence and competence in literacy and numeracy while of school age, have the right to access to basic education provision as adults.



The Experience of the Soviet Union in the Elimination of Illiteracy

Dr. Volodar V. Kraevskii, *All-Union Institute for Advanced Training of Pedagogics*, Moscow, and Associate Member, *Academy of Pedagogical Sciences of the USSR*

The transition to socialism in the Soviet Union meant a complete democratization of the entire spiritual life of society, a revolution in culture and a radical change in people's education.

From an educational point of view pre-revolutionary Russia was among the most backward countries of Europe. On the eve of the October Revolution of 1917, four-fifths of all children of school age were not attending school. In the rural areas the number of illiterates was especially great--77.2 percent--while among women it was 87.5 percent. The majority of those who were at school received only elementary education. Overall, only 61 out of every thousand urban dwellers had more than elementary education; the corresponding figure for rural areas was 3:1000. In 1913, Lenin wrote with bitterness: 'There is no other country so barbarous and in which the masses of the people are robbed to such an extent of education, enlightenment and knowledge. No other country has remained like this in Europe; Russia is the exception.'

Over one hundred nationalities, peoples and ethnic groups lived in pre-revolutionary Russia. As a result of the economic and national oppression of the non-Russian people, their fate was almost total illiteracy. Many peoples of the Far North, North-East, Central Asia, and other territories of tsarist Russia did not even have a written language of their own.

The victory of the socialist revolution created the necessary conditions for overcoming the age-old cultural backwardness of the people. In record time a staggering amount of work was carried out in educating the working people and, firstly, the entire younger generation. A great campaign began on a nation-wide scale to teach the illiterate adult generation to read and write.

Elimination of illiteracy on the territory of former Russian Empire began during the hard years of the Civil War. In 1919, V.I. Lenin signed the Decree on Elimination of Illiteracy. The aim was to make it possible for all the people of the newly-born republic to participate in political activities. To achieve this goal every citizen had to take part in the campaign, either as the teacher or as the pupil. The age of the participants was from eight to 50. The literate taught the illiterate for the usual salary of educational workers. For adult learners the working hours were reduced and full pay was maintained. State officials were obliged to give priority to the claims of those engaged in the elimination of illiteracy.

In 1920 an All-Russian Extraordinary Commission for Elimination of Illiteracy was established. By the end of the year, 40 thousand literacy schools were founded comprising more than one million learners. A great number of schools for adults, courses for workers, people's and peasant's universities and clubs came into existence. During the years of the Civil War the number of libraries increased more than three times: 11,900 libraries in 1917 and 40 thousand in 1920.

In the crucial period of industri-

alization this kind of educational work continued to attract sustained attention. In 1930 a law was passed on universal compulsory education, and the elimination of illiteracy was considered an important goal. By this time, the literacy rate of adults had greatly increased, from 33 percent in 1916 to 62.6 percent in 1930. However, more than one-third of the population was still illiterate, and there were even more illiterates in the rural areas. The educational work also included semi-literates, those who did not have the proper skills in reading and writing, or those who could read to some extent, but could not write.

The task of the schools for illiterate and semi-literate adults was to prepare people to participate in the life of society in an active and conscious way. To achieve this, people had to learn to be fluent in reading, speaking and writing in their native languages, and to be able to count, add and calculate so they could apply these skills to the necessities of everyday life and work. To support this starting work, in 1920 the journal *Down with Illiteracy* was published every two months. It included extracts from fiction: articles on geography, international affairs, farming, and advice on self-education. Successful experiences in teaching literacy were also featured. The journal was richly illustrated and difficult words were clearly explained.

Public organizations played a major part in elimination of illiteracy. The trade unions committed themselves to the following activities: allocation of facilities for the schools for illiterates and semi-literates and for what was called 'literacy eradication centres', providing the schools with heating and lighting and, to some extent, providing the schools with teaching aids, and paying the salary of teachers.

Participation of the Komsomol (Young Communist League) was very strong. It declared a cultural campaign to combat illiteracy and the lack of culture in general that was inherited from Russia's past. Teams of three to five members were organized whose task was to encourage people to enrol in the schools for illiterates and semi-literates, literacy groups or study circles.

How the Work was Carried Forward

Conferences and congresses were convened regularly to discuss the problems that arose in the process of eradicating illiteracy, with decisions made and accepted by the participants. Considerable attention went to the creation of teaching programs. This aspect was discussed specifically at the Sixth All-Russian Conference that took place in 1927. The work was carried out in accordance with the following provisions.

• In the teaching programs for the schools and the literacy centres, priority attention should be on the learners acquiring elementary skills in reading, writing and arithmetic. Therefore, the best teaching tactics should focus on practice and exercises that used these skills.

• The acquiring of the skills should be through teaching materials that are of interest and relevance to the learners, thus stimulating their learning activities by using their own experiences from everyday life and work.

For learning writing skills, the task was to teach people to draw up a written application, a warrant, a receipt for money received, a letter. The learners had to acquire the four rules of arithmetic. Another task was to teach people to read a map, to see how water and land was depicted on it, to find the different sections of Soviet Union's territory, and to be able to point out their own district and town on the map of the USSR. Care was taken to foster interest in reading newspapers and how to find and read

books through excursions to libraries.

One of the educational principles was localization of the teaching material; that is, to develop the teaching process, its methods and selection of subject matter in a way that would connect the new knowledge with the experiences and ideas of the learners. Local lore and other well-known material was used in accordance with this principle. Another method was to have a local map that depicted places and geographical features close to the school, as well as specific information on life in the vicinity of the school, for use in teaching reading, writing and arithmetic.

The particular features of the mentality of adult learners were taken into account, particularly their proficiency at a conscious perception of subject matter, as contrasted with a mechanical one. Therefore, the teachers tried to explain every spelling rule very clearly before they gave a detailed description of the exercises. Drills in writing were based on materials that had meaning for the learners. The examples used to explain the rules of mathematics were not abstractions taken from textbooks, but represented quite concrete problems that adults encountered at their place of work or in their daily lives.

This approach to reinforcing the connection between learning and life was called 'complexation', which means to establish links between the subject matter in the teaching program and the material of the everyday life of the students from their immediate surroundings. This was carried out without breaking the logic of the representation of the teaching material and the methodology of mastering the skills to be acquired. It served to raise the learners' interest and efficiency in accomplishing their work.

In the schools for semi-literates and the centres for eliminating illiteracy, special attention was given to heterogeneous groups of learners. Such a group was subdivided into two smaller groups: one of completely illiterate people, and the other of those who could recognize the letters but lacked reading habits. Those who could read, but were not able to write, were directed to the schools for semi-literates.

Teaching adults in heterogeneous groups required strict planning and control. One characteristic of this work was learners helping each other to learn, under the guidance of the teacher. The other characteristic was the extensive use of the composite ABC and movable figures. The main stages of the teaching process with these groups were (a) common preliminary work at the lesson; (b) work in subgroups carried out by the learners on their own or under the teacher's direction; and (c) common concluding work.

The Integral Role of Adult Education

Elimination of illiteracy among the adult population continued until success was achieved. The complete eradication was in the period after World War II. In 1959, 99.3 percent of the male population and 97.7 percent of women in the age group of 9 to 49 were literate. In 1985-86, 108 million people, or about 40 percent of the population, were covered by different forms of public education. For every 1,000 employed persons, 868 have attained higher or secondary education; that is 116 persons with a higher, and 752 with a secondary, education.

Because of universal secondary education for the younger generation, the problem of eliminating illiteracy does not exist in the Soviet Union. Adult education is an integral part of the overall public education system. This far-flung educational sub-system came into being because of the needs of socialist society and the personal needs of citizens for continuous extension, renewal and deepening of knowledge in various fields of production, social life, science and culture. Adult education, therefore, is organized as a continuous lifelong education available to every adult whenever the need for it arises.

In socialist society, lifelong education is not only a factor of one's professional advancement, but also a major component of the spiritual development of a person and the development of the individual as an active member of society. Adult education in the Soviet Union is varied and multi-functional. At the present stage it pursues the following aims:

- achieving universal secondary education for young people who go to work before finishing secondary school; giving secondary education to adults who, for some reason, failed to receive it earlier;

- training skilled workers at evening (shift) vocational schools;

- giving special secondary and higher education on a part-time basis;

- upgrading professional skills of all categories of workingpeople;

- providing the opportunity for widening and deepening scientific knowledge and for the political, economic and cultural education of all groups and sectors of the population;

- contributing to the harmonious development and communist education of the Soviet people.

Adult education in the USSR

involves a great number of state and public educational establishments and courses whose activities are connected closely with the work of industrial, agricultural and other enterprises and institutions. Among the adult education establishments, one could mention, for instance, the following:

- evening (shift) general secondary schools; evening (shift) vocational schools; vocational training courses at enterprises;

- evening and correspondence specialized secondary education establishments or departments at day-time educational institutions (universities, polytechnical and specialized institutes);

- public universities of various kinds, public lectures, study circles.

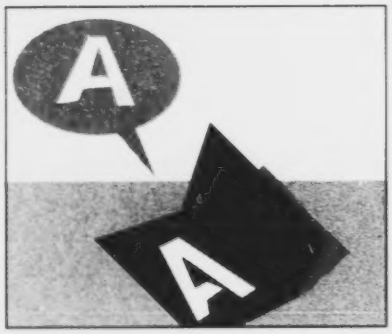
Self-education has an important role in adult education. Questions of self-education are dealt with in Article 14 of the Fundamental Legislation of the USSR and the Union Republics on Public Education, which states:

To promote self-education and raise citizens' general educational, professional and cultural standards, public universities are opened, public lectures and courses are given, and other public forms of disseminating political and scientific knowledge are used. Public education administrative bodies and institutions help organize citizens' self-education. Administrative bodies and institutions in the cultural field, the press, television and radio and other mass media help citizens in their self-education pursuits.

The spread and improvement of adult education in the Soviet Union at present is a major social factor of further economic progress and far-reaching qualitative changes in the material and technological base through the intensification of production and its higher efficiency. At the same time, adult education spells equal opportunities for the cultural development of all groups and sections of the population in socialist society, thereby creating the prerequisites for the further growth of the intellectual potential of society as a whole.

The problem of the elimination of adult illiteracy for our country belongs to the past. However, referring back to the starting point of the Soviet system of education may be useful, in so far as it makes our people's experience in overcoming backwardness in this field available for those parts of the world where the problem still exists.

Literacy Work in Belgium



Illiteracy is defined in Belgium according to the level of functional mastery of the written language. Total illiterates do not know all the letters of the alphabet; partial or functional illiterates can read, or at least have learnt to more or less decipher, but without however being able to grasp the meaning of what they read.

There is no systematic survey of illiteracy in the population as a whole in Belgium. There has been some estimates for the Belgian population drawn from data provided by the army (the only institution that surveys systematically the illiterates in its midst, albeit in a population nearly exclusively male) and from data concerning the immigrant population provided by their countries of origin. According to these estimates there could be between 5 and 7 per cent of illiterates in the whole population of the country. For the French community (there are three different communities in Belgium: French, Flemish and German speaking), this amounts to 200,000 to 300,000 people. The information we have does not allow us to provide exact numbers and percentages for males and females.

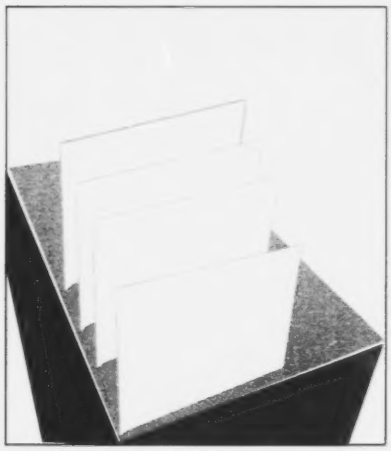
The coordination of 'Lire et Écrire' has been in existence in the French community since the 8th of September 1983 (avenue Clémenceau 10, 1070 Brussels). Its goal is to promote and develop literacy work through a coordinated network of various associations, groups and facilities, 'so that all those who wish to learn or relearn to read and write may do so in a place that is close, accessible and adapted to their needs'. In the Flemish community, the coordination of Alfabetisering Vlaanderen (Gentsesteenweg 58, 9330 Dendermonde) was created in 1980.

Only precarious and insufficient funding has been granted to literacy work in the French community mainly by the French Department of Culture and the Ministry of Employment and Labour. Alfabetisering Vlaanderen, on the other hand, has been recognized by an order in council since 1986, and has been granted modest but ongoing funding from the Flemish Department of Culture and the Ministry of Employment and Labour. The Ministry of National Education considers its responsibility to be limited to school age children. There is, however, a training course sponsored by this Ministry aimed at the adult population: the Social Promotion Programme.

Around the 8th of September of each year Lire et Écrire and Alfabetisering Vlaanderen organize in their respective communities awareness campaigns with assistance from the press, radio and television (news, interviews, ads for the courses). In the French community a series of twenty weekly T.V. awareness and promotion programmes (skits, educational shorts, testimonies) was broadcast during the 1985-85 season. The series was called: *Allo? Bonjour!*

Lire et Écrire has entered into research agreements: one with Unesco on *The transferable features of Lire et Écrire to Third World countries* (M. Miquet for Lire et Écrire, december 85, 60

pp.); the other with the E.E.C. This study entailed doing research on the causes of illiteracy among people who had supposedly been educated during their childhood in five countries of the Commission of European Communities: Belgium, France, the Netherlands, the United Kingdom and the Federal Republique of Germany (*The Itineraries of Illiteracy*, a study coordinated by S.A. Goffinet et al.



E.E.C. Document, 1986, 374 pp. A 40 pp. short version is available in all E.E.C. languages from Eurydice, rue Archimède 17, C.P. 17, 1040 Brussels). Member associations of the Lire et Écrire network regularly publish material drawn from their practice and reflection.

Lire et Ecrire has also produced some educational material, such as subject files including course cards and suggestions: Taking the Train; Post Office and Bank; Gas and Electricity Disconnections; How is School Going?; Telephone. Lire et Écrire publishes *Le Journal de l'Alpha*, a monthly newsletter for the literacy network.

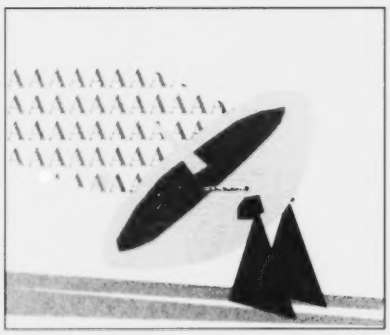
Other Publications

• *L'alphabétisation dans les pays industrialisés*, the report of the September, 1984 Symposium held in Brussels, Lire et Écrire, 130 pp.

• *Maintenant, lire n'est plus un problème pour moi*,Bruno Couder and Jean Lecuit, Éditions Science et Service, A.T.D. QUART-MONDE, 107 avenue Général Leclerc, 95480 Pierrelaye, France, december 1983, 286 pp.

• *Cycle de formation pour intervenants en alphabétisation*, Commission française de la Culture de l'Agglomération de Bruxelles, 166 avenue Louise, 1050 Brussels, 1987, 182 pp.

'Norwegian for Practical Use': A Multi-Media Project for Adults with Reading and Writing Difficulties



Adult illiteracy is defined in many different ways, according to the context, objective, and period in which the definition was made. For the project on 'Norwegian for Practical Use', we concentrated on people who themselves feel that they have problems with reading and writing. This may be due to learning difficulties, such as dyslexia, lack of motivation for learning, or insufficient education and training in literacy skills.

Although there has been little systematic investigation of the number of people in Norway who have difficulties with reading and writing, the general estimate is ten percent of the adult population. Of these, 56 percent has dyslectic problems, and 44 percent have emotional, social and motivational causes for their difficulties. It is estimated that more men--75 percent--than women have literacy problems. One of the main organizations working to improve conditions for illiterates is the Norwegian Association for Dyslectics, whose activities are directed towards children and adults, and their families, and ensuring that legislation is implemented evenly throughout the country.

The government works through the Ministry of Church and Education, on the municipal level, through school boards, and the Adult Education Act, to provide all adults over age 18 with skills that are comparable to nine years of elementary schooling. There is still a shortage of teachers trained to work with functionally illiterate adults, and a need for such skills to be part of the training of school teachers.

The organizations to contact about functional illiteracy in Norway are: *Norwegian Association for Dyslectics* (Norsk Dysleksiforbund), Postboks 699 Sentrum, 0106 Oslo, Norway, and *Norwegian Association of Adult Education Organizations* (Samnemnda for Studiearbeid), Postboks 560 Sentrum, 0105 Oslo, Norway.

The Multi-Media Project

'Norwegian for Practical Use' is a multi-media project directed to adults who feel that they have difficulties with reading and writing. It was developed by the Norwegian State Institution for Distance Education in cooperation with the Norwegian Broadcasting Corporation, Gyldendal Norwegian Publishers, the Norwegian Council for Primary and Lower Secondary Education, the Norwegian Association of Adult Education Organizations and the National Film Board.

The project's main objective is to make reading and writing problems more generally known and to offer help to those who have such problems. Its main way of doing this has been through radio and television programs, teaching aids, and a contact system for guidance and teaching.

The project was launched in January 1986 through radio and TV programs and various national and local information campaigns. By the spring, the teaching of literacy skills was underway in most parts of the country. In October, a new information campaign was launched and new radio and TV programs were broadcast.

The project developed from the following background. In 1979, the State Institution for Distance Education (NFU) decided to take a closer look at the need for multimedia project for adults with reading and writing difficulties. The point of departure was a series of studies made in other industrialized countries which showed that between five and twenty percent of adults lacked these basic skills. The assumption that some ten percent of Norwegian adults had literacy problems was confirmed later by a study carried out as part of the project evaluation.

As a public institution, NFU's objective is to develop teaching programs for adults who do not come under the regular educational system. According to the Adult Education Act, people who have not learned to read or write have the right to receive such training. The municipal school authorities have the responsibility to see that this training is given, but , until this point, little had been done to reach these adults.

The Project in Action

The Target Group and Objectives

It was decided that the target group of the project would be those adults who were aware that they had difficulties with reading and writing. By doing this, we avoided difficult limitations. On the other hand, we have taken on considerable responsibility for helping such a mixed group. We knew we were reaching out to people with very different life situations, education, language skills, as well as having knowledge and skills in other areas gained through their life experiences. We also expected this group to have some characteristics in common: a bad experience in school, low self-esteem (the feeling of being stupid), and the need to conceal their reading and writing difficulties.

We interviewed 48 of those who signed up for 'Norwegian for Practical Use'. Although there are no statistics, we have confirmed most of what we suspected about the target group. The majority have no, or very little, vocational training. Some have higher training and a profession where reading and writing skills also vary a great deal. Some people can scarcely write their names, while others may know a lot but feel unsure of themselves when they read and/or write. A recurring fear is being regarded as stupid (retarded). Unhappy memories of school days is a common denominator.

We divided the project objective into two areas based on our assumptions about the target group: one objective directed towards society--to give information about the difficulties of people in general, and the other objective directed towards the individual--to offer help to those who feel they have difficulties in reading and writing.

The Model for the Project

We found it important to find a project model that would take into account the situation of our target group to the extent that it was possible. In brief, the project can be defined as follows:

- to make the problem of difficulties with reading and writing more widely known to those whom it concerns personally and to the public in general, through radio and television;

- to organize a contact system for the spreading of information, for guidance and for local teaching;

- to prepare relevant teaching aids;

- to reach the target group with an offer of guidance and teaching.

There were also economic considerations. The Norwegian Broadcasting Corporation covered the expenses for the production and broadcasting of the radio and TV programs. The Institution for Distance Education has financed the work on the project and has supported the production of teaching aids, the establishment and training of people for the contact system, the production of information material, and the evaluation. The Norwegian Central Information Service has financed a large-scale advertising campaign. The teaching is financed by the public school system.

Radio and Television Programs

The programs were not made to be used for teaching. They are intended primarily to spread information about the fact that many adults cannot read and write well enough to satisfy the demands of society. The programs are to dispel the myth that the lack of reading and writing skills is synonymous with having general difficulties in learning, that is, 'being stupid'.

The programs also point out the possibilities that exist; in other words, that it's possible to do something about it. An attempt has been made to create situations with which the target group can identify. This has been done mostly through conversations with people who have such problems.

We made four 20-minute and nine five-minute TV programs, and nine radio programs. The TV programs were broadcast in the evening at prime time over the month of January 1986. A public opinion poll showed that 70 percent of the population had watched at least one program. As many as 84 percent said they now had a better understanding of the problem.

After each TV program viewers were urged to call a given telephone number for more information or simply to talk to someone. We had only 15 incoming lines, so we received more calls than we could handle--a total of 900 calls. We also received several hundred inquiries which had come to the Institution for Distance Education and to the Norwegian Broadcasting Corporation.

The TV programs have played a major role in enlisting the people who later took part in 'Norwegian for Practical Use.' However, it is important to note that the effect is often greatest when combined with local information.

The Contact System

According to the Adult Education Act, the public school system is responsible for the training of adults with literacy difficulties. Therefore, a network of people was established, at least one in each municipality, in cooperation with the public school system at the county level through the school directors.

The contact people, appointed by the administration in each municipality, were mostly people who were already working each day with special teaching in the primary school. They attended courses about the project arranged by the county. Their job was (a) to recruit and receive inquiries from the target group; (b) on the basis of conversations to find ways of following up on these inquiries; and (c) to set up guidance and teaching plans.

Two months after the project was launched, 1,400 people had got in touch with the contact system. This is a very low number, considering that about 300,000 individuals could benefit from literacy teaching. However, it was more or less what we had expected. Experience shows that it is a long and painful process for such people to ask for help.

The Information Process

We used television to spread information about the project because it is the best medium for reaching a wide audience. This was supported by an advertising campaign in weekly newspapers and in educational publications. It is important that such a far-reaching project has different types of information material for distribution. These included an informative newspaper and a brochure designed for the contact system of people and others, such as driving schools, libraries, employment agencies, corporations, schools, the armed forces, prisons, etc. A separate brochure was produced for the target group.

Local information is crucial for such a project. Experience shows that there is a good interrelation between the response from the target group and the local activities. The best means for spreading information has been the local press, both for newspaper articles and for advertising. We also used local radio stations, put local brochures into all mail boxes, and held information meetings.

The Teaching Aids

The printed material, published by Gyldendal Norwegian Publishers, was adapted for the particular segment of the target group that had basic reading and writing skills. The teaching aids includes a basic information book and eight booklets on various aspects of reading and writing, all available on audio-cassettes.

The basic book, entitled *Put a Label on It*, was for the target group and others interested in the problem. The typography and layout was designed for people with difficulty in reading, and features cartoons and line drawings. The book doesn't have to be read from beginning to end; it's more like a magazine that you can browse through. It was also produced on audio-cassette.

The main objective is to help people recognize an illiteracy problem in themselves so that they can 'put a label on their problem'. It was also designed to give practice in reading; to make it easier for people to live with their problem by giving them support; and to give simple instructions on how to write applications and letters.

About half of those interviewed had read the book and were satisfied with it. However, it seems not to be used for teaching purposes. On the other hand, the eight booklets on different topics have been used quite often for teaching.

These practical booklets are on topics that come under the main heading of training in writing; for example: the alphabet, double consonants, voice and voiceless paired sounds, classes of words, grammar, the writing of applications and filling out of forms. Audio-cassettes related to the booklets were available for those who prefer to work by themselves.

Experience shows that these booklets are too easy and contain too little practical material for this fraction of the target group that has some reading skills. For others, the booklets seem too difficult. These reactions show again the great differences among the group we are addressing. As an added support for those who work with the topic booklets, there are floppy discs with practical exercises, intended mainly for young people. However, none of the 48 people we interviewed had used the discs.

Methods of Teaching and Learning

The project has not urged people to study by themselves, but for those who wish to, we have worked out a

way for them to receive the necessary guidance. Because of the great differences within the target group, the teaching has been planned to be adaptable to each person's qualifications, as much as possible. Ideas for different work methods have been suggested in our *guide booklet:* individual training, group training, conversation groups and private study with guidance.

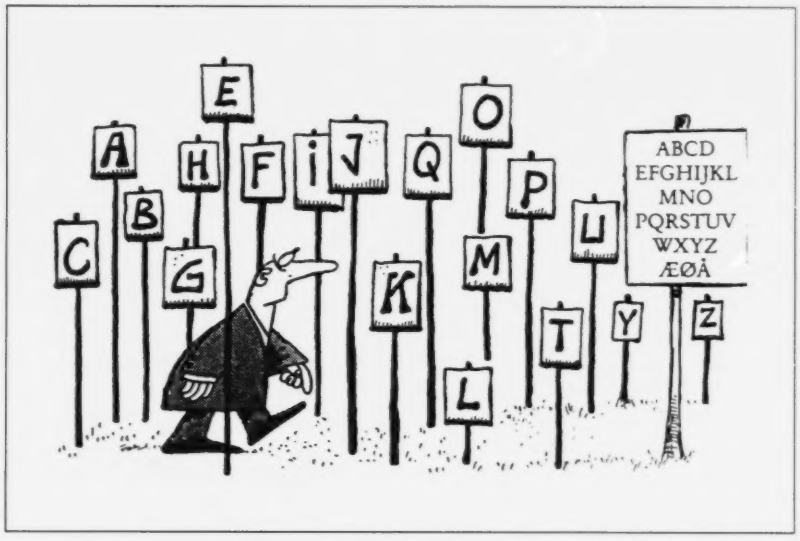
Individual instruction is the most normal and natural method in small centres. Private study with guidance also has been tried. However, we know that people who got in touch with a contact person in a small municipality were turned down because of lack of personnel and money. Group instruction with from two to eight people is the method started mainly in cities and larger centres.

However, the target group preferred individual teaching, believing it was the best way to learn. Another explanation could be the target group's strong need to ensure that no one should find out about their reading and writing difficulties. When you are part of a group there is no guarantee that rumours won't be spread about you. For quite a few adults, it is *an absolute condition* that no outsider should find out about their literacy program.

In Summary

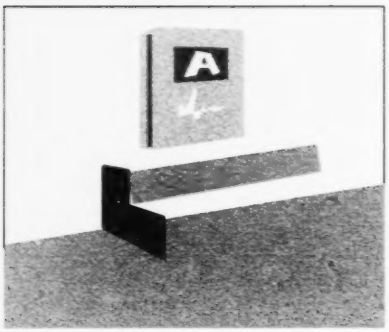
'Norwegian for Practical Use' has shown the great need for doing something to better the conditions for people with difficulties in reading and writing. We have succeeded in spreading information about the problem, and we have started teaching projects all over the country.

The problem, however, is not only one of training people in literacy skills. It is a problem that affects our whole democracy. It is necessary to find new avenues. The evaluation report shows the necessity of throwing the ball into some else's court, namely, to the authorities and politicians, to the school system and organizations, to the economic sector, and to each one of us. It takes a long time to reach people who have not learned the most fundamental of all skills, that of reading and writing. We hope that 'Norwegian for Practical Use' has contributed to the continuation and the strengthening of literacy work for years to come.



Illiteracy in Spain

Luis Espina Cepeda, and
Oscar Medina Fernández,
ECCA Centre for Adult Education Through Radio,
Las Palmas de Gran Canaria, Spain



Official publications in Spain have accepted the following two definitions of illiteracy approved by Unesco in 1978. *Illiterate:* 'A person who is not able to read, write or understand a short and simple statement of events related to his or her everyday life.' The figures used in this paper for illiterates are based on those who declared themselves as such in the 1981 census.

Functional illiterate: 'A person who cannot engage in all those activities that require literacy in order to function effectively in his or her group or community, and who cannot use reading, writing and calculation for his or her own development and the development of the community.' The figures in this paper consider functional illiterates as those who have declared themselves to be illiterate or without formal schooling.

The Ministry of Education also considers two other variables that affect illiteracy statistics: age, and the number of incomplete years of schooling. Figures will vary substantially according to the definition used, the age range, or incomplete schooling.

Statistical Data

The figures for statistical data on adult illiteracy in Spain have been extracted from the White Book on Adult Education (Libro Blanco sobre la Educación de Adultos), published by the Ministry of Education and Science in September 1986. These statistics are based on the 1981 census carried out by the National Institute of Statistics, which cannot be regarded as totally accurate.

Illiteracy rates have steadily decreased since the beginning of the present century. From 56.07 percent in 1900, the rates declined to 23.17 percent in 1940, 13.84 percent in 1960, and 6.36 percent in 1981.

The 1981 census showed 1,991,581 illiterates older than ten years of age, that is, 6.36 percent of the population in this age range. For the population of 15 years or older, this figure increases to 7.04 percent. The rate of illiteracy increases with age, reaching to 27.7 percent among people age 65 or older. Illiteracy is higher among women than men. In the age range of 20 years and older, the number of illiterate women is nearly double that of men. Also, it is clear that the poorest regions of the country have the highest illiteracy rates.

The census also showed that the number of functional illiterates had increased considerably, so that they now represent 8 million people age 15 and over. A total of 28.74 percent declared themselves to be illiterate or without any schooling. The highest percentages, ranging between 46 percent and 53 percent, are found in the autonomous communities of Andalucía, Castilla-La Mancha, Murcia and Extremadura. When the geographic distribution of functional illiteracy is examined according to the provinces, and omitting the autonomous communities, some significant and worrisome differences show up. More than 16 provinces have percentages higher than 40 percent of the population age 15 and older.

The specific case of the Canary

region (the group of seven islands off the south coast) shows marked differences between its two provinces. In the province of Las Palmas, 17 percent of the population is functionally illiterate, while the figure for Santa Cruz de Tenerife is 47 percent. This difference is clearly related to the long-term presence in Las Palmas of the ECCA Centre for Adult Education through Radio.

When we add the number of illiterates and those with no schooling to those who have not completed one year of schooling, the illiteracy rate in Spain increases to 34 percent of those over ten years of age--nearly 11 million people.

The Providers of Literacy

No national institution has specific responsibility for illiteracy. The programs carried out by educational authorities come under the adult education work of the Ministry of Education and Science for the entire country, and the Councils of Education located in the various autonomous communities. In recent years there has been an increase in the number of literacy projects, although these do not function as official organizations.

In addition to the Ministry of Education, two other ministries have a decisive role in literacy work: the Ministry of Defence, through its various sections, and the Ministry of Justice, through the prison system. Also, there are non-governmental or quasi-governmental organizations engaged in literacy: the popular universities, and a series of popular collectives which are highly motivated to include literacy in their activities.

Of particular interest is the newly created State Association of Adult Education (Asociación Estatal de Educación de Adultos), which aims to link all adult educators so that they can exchange models and experiences in adult education, and especially in literacy.

Literacy and Media

The only institution that uses media for teaching literacy is the Centre for Adult Education Through Radio of the Cultural Broadcasting for the Canary region (ECCA). For 23 years it has carried out educational activities through non-commercial radio broadcasting. ECCA functions as a widespread public centre, with a special administrative government. It has its own broadcasting station, which reaches the seven islands of the Canary region, and employs 59 teachers and about 300 guidance teachers in more than 50 centres where students meet each week.

At present, ECCA operates four programs: (1) literacy and primary education; (2) elementary and secondary education; (3) baccalaureate or post-secondary education; and (4) open education, which includes English, accounting, education for parents, health and consumer education, labour and labour legislation, commercial techniques, in-service teacher training, and group-based education. The teaching methodology, called the ECCA system, combines three key elements: radio lessons, printed material, and a weekly meeting with a guidance teacher.

Out of a population of 1.5 million people in the Canary region, more than 300,000 have enrolled in various programs. During 1986-97, over 51,000 enrolled in more than 50 courses. Throughout its 23 years of operation, ECCA has taught literacy to more than 20,000 adults, and over 100,000 people have completed primary schooling through its programs. These results have significantly affected official literacy statistics in the Canary region, as noted earlier.

REFERENCES

The following gives some bibliographical references (in Spanish) as well as the addresses of the institutions that are particularly involved in literacy.

Books

Pilar Villanueva, *La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*.Edita Promolibro, Valencia 1984.

María Romans y Guillen Viladot, *El analfabeto y su habla*. Revista Cuadernos de Pedagogía, n° 147. Barcelona.

ECCA--*Ocho años de enseñanza ECCA*. Edita Radio ECCA. Las Palmas de Gran Canaria, 1973.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Documento de trabajo para facilitar el diálogo preparatorio del libro blanco de la Educación de Adultos*. Centro de Publicaciones del MEC.Madrid, 1984.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Libro blanco de la educación de adultos*. Edita Centro de Publicaciones del MEC. Madrid, 1986.

Addresses

Asociación Estatal de Educación de Adultos (AEEA) Secretaría Técnica Avda. Francesc Cambó, 14-8°-F, 08003

Federación Española de Universidades Populares Modesto Lafuente, 63-2°, 28003

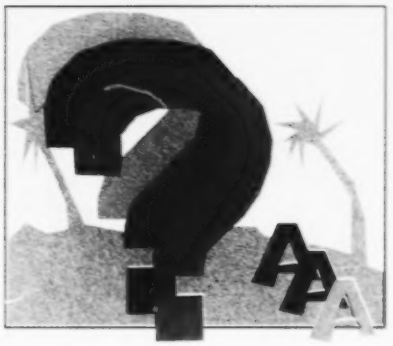
Centro ECCA de Educación de Adultos Av. Mesa y López, 38, 35080

Ministerio de Educación y Ciencia Dirección General de Promoción Educativa Alcalá, 34, 28014

Literacy Practice in the Philippines

Eileen Belamide, *Institute for the Development of Educational and Ecological Alternatives (IDEAS),* Manila, Philippines

The Philippines is a country of some 56 million people, 75% of whom are below the poverty line and live in rural areas. Despite the impoverished condition of most of the people, the country has an official illiteracy rate of 85%. However, this figure does not give a complete picture of the situation.



the 1980 statistics showed some 5.8 million non-literate Filipinos, of whom 4,840,633 lived in rural areas. The figure of 5.8 million could go higher, considering that the 85% literacy rate was pegged at those who finished the basic education equivalent to grades 1 and 2.

Government response to illiteracy has been to dismiss the problem. In 1981, only 1.47% of illiterates were reached by the government's program. Literacy graduates were the smallest percentage (4.8%) of those who took the government's nonformal education program, which stressed technical and skill training for urban life.

The indigenous alphabet of the Filipinos did not survive Spanish and American colonization, except for that of the Hanunoo Mangyan, an ethnic group in the island of Mindor. The first literacy teachers were the Spanish, whose main object was to convert the people to Catholicism. The military conquest by the United States in the 1900s was followed by the Thomasites, the first American teachers, who helped to establish American civil rule by setting up a public education system. Combatting illiteracy as a tool for domestication continued during the post-colonial period. It was during the years of martial law that people's groups and grassroots workers began to develop their own literacy practice.

The Governmental Approach

During the post-colonial period obedience and loyalty to authority was the philosophy of education. Combatting illiteracy was basically a function of the school system. In the 1950s, literacy work went hand-in-hand with counter-insurgency as a government crushed the Huk rebellion in central Luzon.

The government adopted the so-called 'folk school' approach, and mobilized school teachers as literacy teachers during summer vacations. Course content merely incorporated the school's basic education curricula of language, mathematics, civic education and vocational arts. It was an approach that depended on the local officials being able to recruit illiterates. The project died a natural death, but basically the same pattern was used by ensuing governments.

A functional literacy guide during the martial law period illustrates this approach. The four-month course of 100-120 hours was divided into three sessions of two hours each. The content was family planning, which included mathematics, and language arts, which dealt with the mastery of syllables and words in certain lead sentences as the basis for learning the Filipino language.

The lead sentences show the underlying philosophy: The Nation and the Philippines (agriculture, work, health); The People (citizens, family, parental responsibil-

ity); Education and Family Planning (population versus production, small families, a developed country of surplus rice, employment, housing, hospitals, etc.)

The Non-Governmental Approach

A. The Church and Literacy

The failure of the government to provide basic education--especially to the rural population of poor settlers and indigenous cultural communities--created a vacuum which, in some places, was filled by missionaries. Generally, they responded to illiteracy by setting up their own schools in the towns or in interior villages, or by pressuring the government to set up schools. Students were sent to study as teachers or para-teachers who then became school teacher and/or teachers of literacy.

An example is the Mangyan Catholic Mission of Mindoro which has been combatting illiteracy through formal and nonformal educational means. Father Postma, a Catholic missionary, initially persuaded the Mangyan, who live in the mountains, to send their children to the town to attend school. An accident in which some children drowned, and discrimination against Mangyan children by the lowlanders, made the parents reluctant to send their children to school. Since very few schools existed in the mountain region, the rate of illiteracy increased among the Mangyan.

The Mission then set up its own schools in the mountains to provide basic education, and encouraged teachers to teach both the Mangyan and Filipino alphabets, thereby preserving Mangyan. The use of its alphabet made it easier to convert the Mangyan, who were animists, to Catholicism. A Protestant missionary group adopted the same approach and established a Bible school. The result was the separation of the Mangyan into Catholics and Protestants. A dependency mentality developed when some missionaries tried to cope with high dropout rates during the peak farming period by giving rations of food. While this handout of food was successful in keeping the Mangyan in school, it reinforced the patron-client relationship.

B. A Multi-Agency Approach to Literacy

In 1982, several agencies started to work together in a literacy project for the Hanunoo Mangyan. The participating institutions are the De La Salle University Research Centre, the University of the Philippines at Los Banos, the Provincial Government of Oriental Mindoro, the Provincial Office of the Ministry of Education and Culture, the Philippine Association for Intercultural Development, and the Ford Foundation. The literacy project was initially to take a nonformal approach, but evolved into a formal education project to set up a culturally appropriate elementary school.

The school has the following objectives: (1) to produce a curriculum based on the felt needs of the people; (2) to improve their ability to meet their need for literacy, as well as for food production, health and nutrition, ecology, and understanding of the outside world; (3) to redirect Mindoro's education towards regional needs and production; (4) to achieve self-sufficiency for the school; and (5) to train Mangyan teachers and para-teachers.

To implement these objectives, the De La Salle University undertook the education and management component and the University of the Philippines undertook to develop the agricultural component of the project. Four members of an indigenous group were hired as teachers. At present, two former students are being trained as para-teachers and will be employed as training assistants and, later, as full-time teachers.

As of 1986, the school has had a total enrolment of 284 since it started in 1983. The project has initiated the development of a school-based approach which takes into consideration the cultural characteristics of the people. This is a forward step in evolving an approach to literacy for indigenous communities. However, although intended to be participatory, the process is still to a literacy program developed *for* the Mangyan rather than *with* and *by* the Mangyan.

***C.* Literacy and Empowerment of Indigenous Peoples**

A literacy program to combat Mangyan illiteracy is now being evolved by indigenous local organizations of Mangyan, supported by the program staff of the Institute for the Development of Educational and Ecological Alternatives (IDEAS). The intent is to locate the literacy program within the overall objective of the Mangyan to be a self-determining indigenous ethnic community in Philippine society. Self-determination is linked to land rights and recognition of the laws and culture of the Mangyan.

Historically, the Mangyan response to discrimination by the lowlanders and to exploitation and oppression has been to withdraw into the interior of their region. However, the diminishing opportunities for land are forcing them to break their 'culture of silence' and to struggle for their rights, taking their lead from other indigenous groups such as the Cordillera Peoples who successfully resisted the Chico Dam project. The Mangyan have set up their own inter-tribal

organization, a loose federation of some 16 local organizations. The objective is to work for Mangyan self-determination and uphold Mangyan rights and the welfare of the people.

A number of Mangyan local organizations requested IDEAS to equip them with the organizational and technical skills to work for their long-term and immediate needs. The latter includes sufficient food, health and education. For this, IDEAS evolved a multi-strategy approach which combines (1) a program for training trainers; (2) organization and education that is community-based; (3) curriculum developed based on curriculum and (4) support for active socio-economic and health projects.

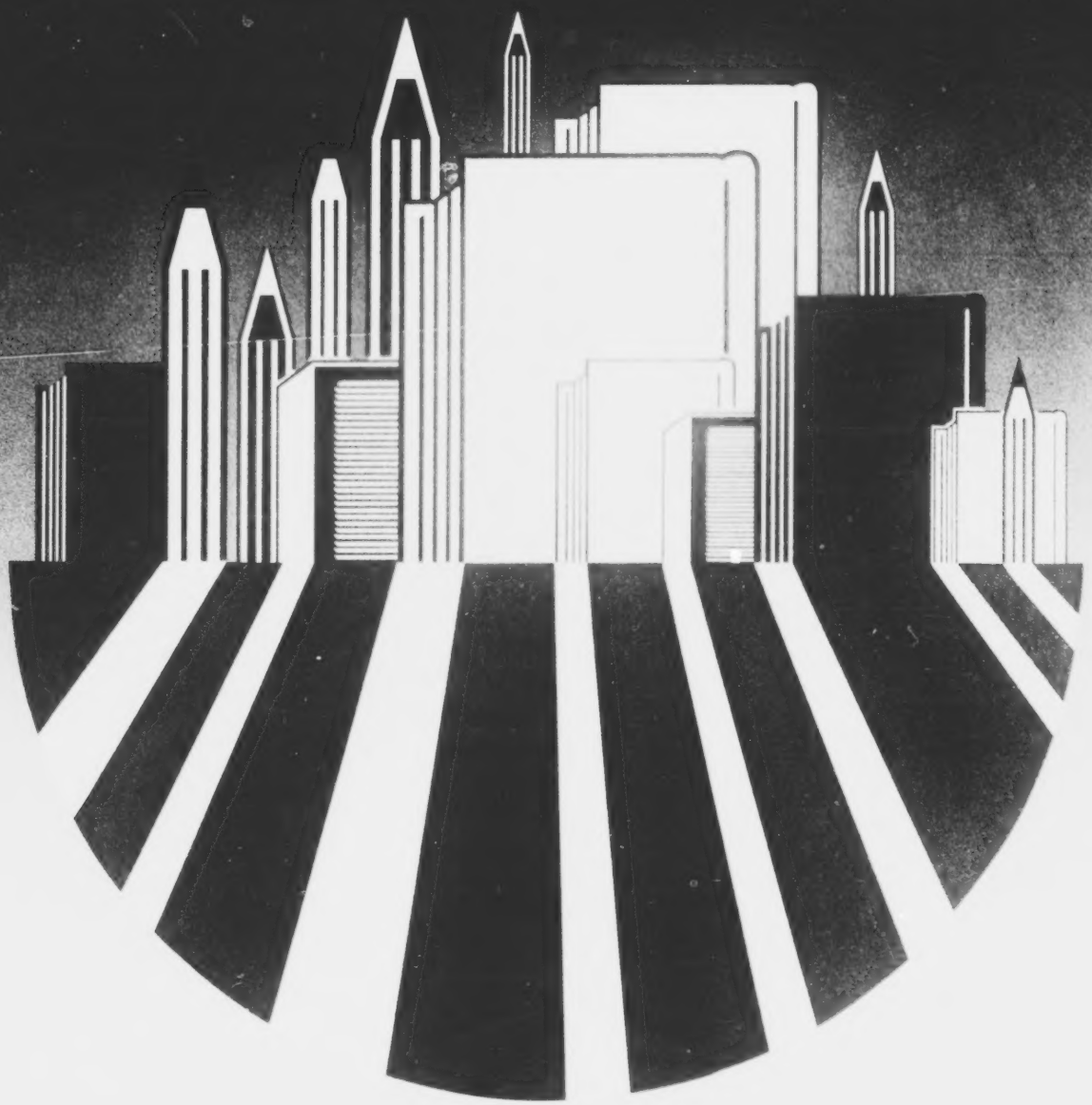
Trainees are recruited by the Mangyan organizations for a two-year intensive course for trainers in community education, ecological agriculture and primary health care. At the same time, the training staff of IDEAS conducts workshops in community mass education and leadership. Taking part in these work hops are literates, semi-literates and illiterates, in either or both of Filipino and Mangyan. This mixture of people has forced the staff to be creative in their teaching and to rely heavily on oral and visual methods.

It was when the Mangyan leaders became aware of the linguistic problem that they saw the need for their own involvement in literacy work. This would enable them to deal with the lowlanders on a better bargaining and more equitable position for asserting their land rights, pressuring the government to delivery services, or negotiating for better prices for their produce.

The target for the next three years is the development of literacy modules through a participatory curriculum development project that will involve providing basic research techniques for the Mangyan trainees who will also be trained as animateurs. the task of developing an alternative educational approach is a joint effort of the indigenous organization and IDEAS. It seeks to develop an educational program that serves the interests and aspirations of indigenous peoples, and takes its cue from the ideas and work of Paulo Freire. Thus, this alternative education approach should be participatory, evocative, dialogical and liberatory.

L'ALPHABÉTISATION EN PAYS INDUSTRIALISÉS:

Point de Mire sur la Pratique



CONVERGENCE International Journal of Adult Education
CONVERGENCE Revue Internationale d'Education des Adultes
CONVERGENCIA Revista Internacional de Educación de Adultos

Conseil International d'Education des Adultes
Vol. XX, No.3-4, 1987

ISSN 0010-8146

ALPHABÉTISATION DANS LES PAYS INDUSTRIALISÉS

'Point de Mire sur la Pratique'

Margaret Gayfer
Éditrice

Conseil international d'éducation des adultes
720 Bathurst Street, Suite 500,
Toronto, Ontario, Canada M5S 2R4

Table des Matières

Introduction,
Evelyn Murialdo, coordinatrice 1

Lettres d'accueil 3 et 5

Remerciements 7

Première partie
Les principes de l'alphabétisation

Déclaration du séminaire 11

La dimension humaine
Margaret Gayfer 13

La sagesse des apprenants 19

Deuxième partie
Alphabétisation : un droit de la personne

Que nous disent les définitions?
Carman Hunter, É.-U. 23

Pratique aux Pays-Bas,
Ella Bohnenn 28

Alphabétisation populaire,
Louise Miller, Canada 33

Leçons de la campagne
d'Angleterre, *Alan Wells* 40

La situation en Italie,
Anna Napoli 46

Troisième partie
Les pays en voie de développement

L'expérience des Caraïbes
Didacus Jules 53

Alphabétisation dans la langue maternelle
Meshack Matshazi, Afrique 57

Alphabétisation et habilitation
Lalita Ramdas, Inde 61

Les femmes en Afrique du Sud
Nombeko Mlambo 66

Éducation populaire en Amérique latine, *César Picón* 69

Quatrième partie
Étude de la pratique

Au niveau communautaire 75

Les besoins des travailleurs 78

Les femmes et l'alphabétisation 81

Alphabétisation dans la langue maternelle 83

Les personnes handicapées 86

Les écrits des apprenants 87

L'éducation publique 89

Questions de justice 91

Alphabétisation et technologie 94

Établir des coalitions 96

Cinquième partie
Mémoires des participants

Conférence méditerranéenne 101

La longue marche de la Corée 103

Le travail en Irlande 106

L'expérience de l'Union soviétique 109

Alphabétisation en Belgique 113

Projet multi-média de Norvège 115

L'analphabétisme en Espagne 119

Exemples des Philippines 122

Sixième partie

Remerciements aux bénévoles 126

Liste des participants 127

Introduction

La planification, l'organisation et la coordination du Séminaire international sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés ont procédé de façon véritablement participatoire.

Le comité de planification représentait un grand nombre d'organisations nationales et de groupes communautaires qui se vouent à l'alphabétisation des travailleurs, des femmes, des immigrants, des réfugiés, des hommes et des femmes sans emploi et des membres d'autres groupes économiquement marginaux de la communauté urbaine de Toronto.

Puisque le thème central du Séminaire était "la pratique de l'alphabétisation" la plupart des participants au processus de planification et au séminaire même étaient des intervenants et alphabétiseurs 'du front'.

Les thèmes des ateliers ont été choisis tout à fait indépendamment par les programmes communautaires qui ont accueilli les ateliers et les délégués qui y ont pris part.

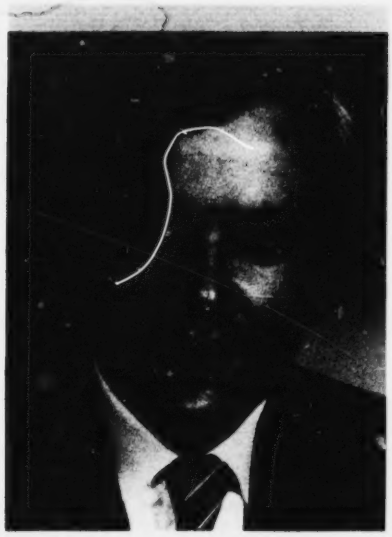
La participation et la prise de décision collective dans un regroupement comme celui-ci ne sont pas des choses qui se passent rapidement ou de façon efficace. Comme dans tout autre effort d'alphabétisation, ce sont des aspects qui demandent beaucoup d'attention, de patience et un dialogue intense. Quand les décisions sont finalement prises, elles illustrent les intérêts et les préoccupations de tous ceux qui ont pris part au processus.

Personne ne prétend que la démocratie soit une chose facile et rapide à obtenir, mais elle nous est essentielle.

La reconnaissance et l'inclusion délibérée de facteurs de race, de culture et de langue dans le processus même de planification et dans le programme du Séminaire a donné une signification particulière à cet événement multiculturel et participatoire sur l'alphabétisation pour tout les pays du monde mais surtout pour les pays industrialisés.

Mes remerciements chaleureux à tous ceux et celles qui ont contribué au Séminaire et qui ont fait preuve de respect et de confiance dans la capacité et le travail des intervenants du front.

Evelyn Murialdo
Coordinatrice



Bienvenue aux participants

Au nom du Gouvernement de l'Ontario, c'est avec plaisir que j'adresse mes voeux les plus chaleureux aux délégués à cet important Séminaire international sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés: 'Point de mire sur la pratique'.

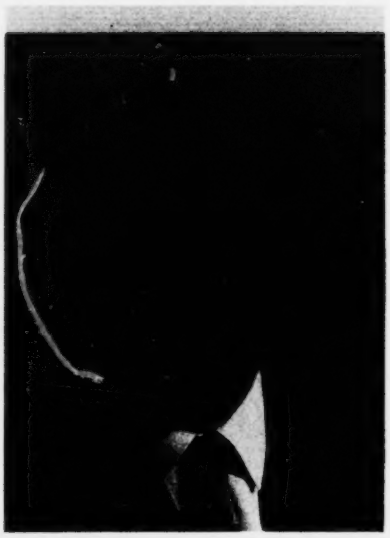
Je souhaite tout spécialement la bienvenue aux délégués qui sont venus à Toronto de toutes les régions de ce continent et du monde entier. Je désire également exprimer mon appréciation au Conseil international d'éducation des adultes, l'hôte du Séminaire.

Le problème de l'analphabétisme affecte les fondements mêmes de toute société civilisée, endignant les aspirations de croissance individuelle et collective de ses membres. Je félicite les participants au Séminaire international pour leur sens de vision et pour leur dévouement à cette cause humanitaire de grande importance dans leurs divers pays d'origine.

Je vous souhaite très sincèrement que votre conférence soit une grande réussite, marquée par la sagesse de vos délibérations et un renouveau d'engagement et d'espoir envers le travail inestimable que vous accomplissez.

David Peterson
Premier ministre de l'Ontario

Toronto, octobre 1987



Lettre du Premier Ministre

Permettez-moi, à l'occasion de votre séance de clôture, d'adresser mes meilleurs voeux aux délégués du Séminaire international sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés tenu à Toronto.

Il ne fait pas de doute que le principal défi qu'il nous faut relever, aujourd'hui et demain, est de former les travailleurs pour qu'ils soient capables de faire face aux besoins d'une société industrialisée. C'est grâce à la planification et à la prestation de programmes d'éducation pour les jeunes ou de programmes de formation ou de recyclage pour les adultes que les nations pourront mieux profiter des possibilités de l'avenir.

Il semble évident que cette série de discussions informelles, et de séances formelles, a offert à chacun l'occasion unique de faire connaître ses idées et d'apprendre des expériences des autres. Toutefois, elle a très certainement, dans une plus large mesure, encouragé des amitiés qui se poursuivront longtemps après la dernière séance de cette conférence.

Je suis sûr que, pour chacun de vous, la conférence aura été intéressante et agréable et je souhaite qu'elle vous incite à mettre en pratique les leçons que vous aurez apprises. Je vous souhaite de continuer de jouir d'une bonne santé, beaucoup de bonheur et du succès dans vos entreprises.

Brian Mulroney

Brian Mulroney
Premier ministre du Canada

Ottawa, octobre 1987

Comité de planification

Ruth Baldwin,
Alphabétisation mondiale du Canada

Betty Butterworth,
Ministère des Affaires civiques de l'Ontario

Elizabeth Cooke,
Mouvement d'alphabétisation de la Communauté urbaine de Toronto

James Draper,
Département d'éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Richard Hudon,
Ministère des Affaires civiques de l'Ontario

Elaine Gaber-Katz,
Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario

Celeste Keeper,
Ministère des Affaires civiques de l'Ontario

Tamara Levine,
Secrétariat d'État du Canada

Evelyn Murialdo,
Conseil international d'éducation des adultes

Jack Pearpoint,
Frontier College

Raul Rojas,
Secrétariat d'État du Canada

Pierre Simard,
Le Regroupement des Groupes Populaires d'Alphabétisation du Québec

Adrianna Tetley,
Coordinatrice du séminaire national

Brenda Wall,
Centre des Études du travail, Conseil du travail de la communauté urbaine de Toronto

Gladys Watson,
Congrès canadien pour la promotion des études chez les femmes

Amele Zewge,
Conseil international d'éducation des adultes

Marianne Williams
Rassemblement canadien pour l'alphabétisation

Remerciements

Le Conseil international d'éducation des adultes remercie vivement les groupes suivants pour leur contribution au Séminaire international :

L'agence canadienne pour le développement international

Le Congrès du travail du Canada

Grafika Art Studio

Frontier College

Programme Intermedia, Conseil national des Églises des États-Unis d'Amérique

Le ministère des Affaires civiques de l'Ontario

Le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario

La Fédération du travail de l'Ontario

Le Secrétariat d'État du Canada

Nous tenons à remercier en particulier les institutions et les organismes communautaires suivants pour avoir été les hôtes des divers ateliers et pour leur contribution à la planification générale du Séminaire:

Le Centre pédagogique d'Alexandra Park

Le Conseil scolaire de la Ville de Toronto

George Brown College of Applied Arts and Technology

Le Congrès canadien pour la promotion des études chez les femmes

Le Centre des études du travail

Centre for Spanish Speaking People

East End Literacy

First Portuguese Canadian Club

Multilingual Literacy Centre

Parkdale Project Read

Participatory Research Group

Le Regroupement des Groupes Populaires d'Alphabétisation du Québec

St. Christopher House

Young Men's Christian Association

Young Women's Christian Association

Coordinatrices du séminaire

Evelyn Murialdo:
Programme, processus et collecte de fonds

Amele Zewge:
Administration

Production du rapport

Jorge O. Guastavino:
Conception graphique

Maryvon Delanoë:
Traduction

Margaret Gayfer:
Éditrice et rédactrice

Première partie

Les principes de l'alphabétisation

Déclaration du séminaire de Toronto: l'alphabétisation dans les pays industrialisés

Cette déclaration internationale, basée sur les recommandations des groupes de travail, fût adoptée par les délégués au Séminaire international sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés: Point de mire sur la pratique, organisé par le Conseil international d'éducation des adultes, qui s'est tenu à Toronto, Canada, du 13 au 15 octobre 1987.

1.
L'alphabétisation est un droit fondamental essentiel au développement de tous les peuples de la terre.

2.
L'analphabétisme est un problème très grave, non seulement dans les pays en développement, mais aussi dans les pays industrialisés. Manifestation et conséquence de la pauvreté, du chômage, de l'isolement et des structures sociales oppressives, l'analphabétisme affecte à la fois les individus et la collectivité.

3.
L'alphabétisation ne peut se limiter à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les transformations technologiques exigent que la formation de base soit de plus en plus poussée autant au niveau du savoir que du savoir-faire. L'alphabétisation doit permettre aux adultes d'acquérir l'emsemble des connaissances nécessaires à l'amélioration de leurs conditions de vie et de travail.

4.
L'alphabétisation permet le développement de la communauté. Elle facilite l'épanouissement personnel et collectif et favorise l'égalité des chances ainsi que la compréhension globale.

5.
Dans une société possédant les moyens et les ressources nécessaires pour corriger le problème de l'analphabétisme, l'alphabétisation est une question de JUSTICE.

Recommandations

L'accessibilité

1. Le développement d'une société scolarisée exige que l'on reconnaisse l'accés universel et gratuit à l'alphabétisation de base pour tous les individus, sans discrimination au niveau de l'âge, du sexe, de la religion, de la race, de la langue, des croyances politiques ou de la situation géographique. Tous ont le droit d'apprendre dans leur langue maternelle.

2. Afin, de promouvoir la justice sociale et l'égalité, les programmes d'alphabétisation doivent reconnaître et satisfaire les besoins particuliers des personnes opprimées dont les femmes, les peuples autochtones, les minorités, les sans-emploi ainsi que tous ceux qui sont marginalisés ou exclus.

Les programmes

1. Les programmes d'alphabétisation doivent être développés en fonction des besoins de la collectivité et de concert avec elle.

2. Les organismes bailleurs de fonds doivent reconnaître et respecter l'autonomie des groupes communautaires de base dans la détermination du contenu, des méthodes et de la gestion de leurs programmes d'alphabétisation.

3. Les apprenants doivent être partie prenante de leur formation. Ils doivent pouvoir intervenir dans tous les aspects du processus d'apprentissage, y compris dans:

- la conception et le contenu des programmes,
- le matériel pédagogique,
- l'évaluation,
- l'administration.

4. Les programmes d'alphabétisation doivent promouvoir le respect de soi, la confiance, l'esprit critique ainsi que développer les habiletés nécessaires aux participants pour transformer leurs conditions de vie et leurs communautés. C'est un processus de prise en charge individuelle et collective.

L'État et le financement

1. Les gouvernements doivent admettre que l'analphabétisme est un problème mondial qui nécessite une coopération à l'échelle de la planète.

2. Les organismes gouvernementaux doivent reconnaître leur rôle de partenaires dans la promotion de l'éducation permanente. Ils doivent financer et soutenir une diversité de programmes et de mesures afin d'assurer une véritable accessibilité à l'éducaiton.

3. Le financement des programmes d'alphabétisation est prioritaire pour répondre aux besoins évidents et urgents des personnes analphabètes.

4. Un financement adéquat s'impose pour les programmes actuels ainsi que pour l'élaboration et le développement de nouveaux programmes.

5. L'État, considérant le lien évident entre l'analphabétisme et la pauvreté, doit accorder des ressources au soutien des apprenants adultes en ce que concerne :

- les allocations de déplacement,
- les allocations de soutien pour favoriser le retour aux études,
- les services de garderie,
- le logement,
- les soins de santé.

6. La communauté de l'alphabétisation - intervenants et apprenants - doit jouer un rôle de premier plan dans l'élaboration des politiques gouvernementales aux niveaux local, régional et national.

7. L'État doit respecter l'autonomie des organismes non gouvernementaux en tant que partenaires dans la promotion de l'égalité et du développement social.

Coalitions

1. Il faut établir des regroupements et coalitions d'organismes d'alphabétisation aux niveaux local, régional, national et international pour:

- assurer le développement de l'alphabétisation,
- défendre les droits des personnes analphabètes,
- supprimer les barrières qui freinent l'apprentissage.

2. Les regroupements et coalitions pour l'alphabétisation doivent développer des alliances avec les groupes et organisations qui travaillent à la promotion de la justice sociale.

3. Les regroupements et coalitions doivent adopter des structures et méthodes démocratiques. Ils doivent impliquer les apprenants dans tous les aspects du processus décisionnel.

La promotion

Considérant que l'analphabétisme est un problème collectif qui a des conséquences sociales et politiques, les regroupements et coalitions pour l'alphabétisation doivent susciter l'implication de l'ensemble de la société dans la lutte contre l'analphabétisme.

Le thème du séminaire: 'Point de mire sur la pratique' apporte une dimension humaine

'Ce n'était pas seulement les questions et les problèmes communs que j'ai trouvés si intéressants; c'était les différences, la diversité des idées et des expériences. Découvrir tout ce qui se passe dans le domaine à travers le monde vous oblige à regarder au-delà des limites étroites de votre propre travail et vous fait réaliser que vous faites partie d'un mouvement à l'échelle mondiale.'

Margaret Gayfer, *rédactrice, Convergence,*
Conseil international d'éducation des adultes

Ce commentaire d'une jeune intervenante en alphabétisation canadienne qui assistait à sa première réunion internationale capte parfaitement l'esprit du Séminaire international sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés, tenu à Toronto au Canada du 13 au 15 octobre 1987. 'Point de mire sur la pratique' était le thème du séminaire organisé par le Conseil international d'éducation des adultes et un comité de planification de 16 intervenants. Evelyn Murialdo et Amele Zewge étaient responsables d'organiser le séminaire pour le CIEA.

Pour les quelques 300 femmes et hommes qui ont pris part, dont la plupart étaient des intervenants, le séminaire était une rare occasion de pouvoir se rencontrer, discuter, découvrir le genre de travail qui se fait dans les autres pays et s'informer sur la pratique à dix ateliers différents qu'ont accueillis des organisations communautaires de Toronto. Environ 200 intervenants canadiens des régions urbaines et rurales du pays ont joué le rôle de collègues et d'hôtes pour la centaine de visiteurs étrangers. Parmi ceux-ci ont comptait des délégués de dix pays européens (Belgique, Angleterre, France, Allemagne, Irlande, Italie, Pays-Bas, Norvège, Espagne et Union Soviétique) et d'Australie, de Hong Kong, de Corée du Sud et des États-Unis.

La dimension internationale a été accentuée par la présence de 11 spécialistes en alphabétisation des pays en voie de développement : Afrique du Sud, Ghana, Zimbabwe, Inde, Philippines, Jamaïque, Ste-Lucie et Pérou. Leur participation a été rendue possible par l'Agence canadienne de développement international. Les échanges de vues avec ces personnes ressources et les discussions sur la théorie et la pratique ont illustré très concrètement que les nations du Nord ont beaucoup à apprendre de la longue histoire d'alphabétisation et d'éducation populaire des sociétés du Sud. Pour un grand nombre de délégués, la chance de rencontrer leurs collègues du Tiers-monde pour la première fois et d'écouter leurs présentations lors de la séance plénière, a ajouté une qualité spéciale au séminaire. Comme l'a commenté une déléguée canadienne sur son formulaire d'évaluation, 'Partager un déjeuner avec trois femmes d'Afrique du Sud a été pour moi un point saillant du séminaire.'

Le CIEA et son comité de planification ont organisé le séminaire avec pour objectifs les points suivants:

- mettre en évidence l'analphabétisme dans les pays industrialisés, mieux reconnu à l'heure actuelle, et attirer l'attention des gouvernements sur ses répercussions sociales, économiques et humaines;

- offrir une tribune aux intervenants pour partager leurs opinions et leurs expériences concernant les mesures à prendre pour promouvoir la cause et obtenir les politiques et le financement nécessaires;

- établir de nouveaux contacts et réseaux qui puissent donner de l'essor à l'alphabétisation en tant qu'un mouvement international en soi;

- assurer que les opinions des intervenants soient prises en considération dans les plans nationaux et régionaux pour l'Année internationale de l'alphabétisation déclarée par l'Assemblée générale des Nations unies en 1990.

Des échanges entre les intervenants des pays industrialisés et des pays en voie de développement ont émergé deux 'témoignages' qui ont concrétisé ces objectifs et sont devenus des défis à relever pour tous les participants au séminaire. Le premier est la Déclaration claire et concise du séminaire formulée à partir des recommandations des ateliers et représentant donc 'la voix des intervenants'. Le second est l'émouvant poème en prose, 'Pourquoi devrions-nous être alphabétisés?', rédigé par un groupe de paysans de l'État de Bengale-Occidental et adopté spontanément en tant que seconde déclaration du séminaire, représentant ainsi 'la voix des apprenants'. Le poème fut lu lors d'une séance plénière par Lalita Ramdas, qui travaille avec une organisation communautaire à New Delhi.

La Déclaration part du contexte global qui comprend les points suivants: *L'alphabétisation est un droit fondamental essentiel à l'avancement de tous les peuples de la Terre. L'analphabétisme ... est une manifestation et une conséquence de la pauvreté, du chômage, de l'aliénation et des structures sociales oppressives... La justice exige que le problème de l'analphabétisme soit résolu dans un monde qui possède tous les moyens et ressources nécessaires.*

La seconde déclaration commence avec les vers suivants: *Qui sommes-nous?/ Nous sommes pauvres, très pauvres/mais nous ne sommes pas stupides./C'est pour ça que malgré notre analphabétisme, nous arrivons à survivre./Mais nous devons comprendre pourquoi nous devrions être alphabétisés.* Et se termine par ces lignes : *Mais si nous découvrons qu'une fois de plus/on nous dupe/avec de vaines promesses,/nous resterons loin de vous./Nous dirons,/Pour l'amour de Dieu, laissez-nous tranquilles.*

Le Conseil international a choisi de tenir le séminaire au Canada pour reconnaître et appuyer des initiatives récentes prises au niveau politique dans ce pays. Étant donné ce nouveau dynamisme, on a pensé qu'il serait utile aux intervenants de rencontrer leurs homologues des autres pays. Les efforts canadiens comprennent l'établissement par le gouvernement fédéral d'un Secrétariat national à l'alphabétisation pour encourager et promouvoir l'alphabétisation et pour travailler avec les groupes bénévoles et communautaires, le mouvement syndical et le secteur privé; une subvention de la province de l'Ontario pour aider les efforts d'alphabétisation des programmes communautaires commençant avec la somme de 3,2 millions de dollars pour 1986-87; et la nouvelle vitalité de l'organisme bénévole national, Movement for Canadian Literacy/Rassemblement canadien pour l'alphabétisation. Le séminaire donna l'occasion opportune au Rassemblement de tenir une réunion nationale d'un jour pour permettre aux délégués canadiens d'élaborer leur stratégie.

La sanction officielle et le soutien des hauts niveaux gouvernementaux pour le séminaire n'a pas manqué d'avoir un impact et de réconforter les intervenants de nombreux pays qui demandent avec insistance qu'une plus grande attention politique soit accordée à l'alphabétisation. Cette sanction a été manifestée par des lettres du Premier ministre du Canada et du Premier ministre de l'Ontario, ainsi que des souhaits de bienvenue du Secrétaire d'État pendant la séance d'ouverture (le Secrétariat d'État est chargé de coordonner les efforts nationaux d'alphabétisation), et des déclarations du chef de l'opposition de l'Ontario et du maire de Toronto. Le ministre chargé de la Formation professionnelle du gouvernement de l'Ontario a fait une allocution pendant le banquet de clôture.

Le séminaire a été financé en grande partie par les gouvernements: le Secrétariat d'État, au niveau fédéral et, pour la province de l'Ontario, par le ministère des Affaires civiques et culturelles et le ministère de la Formation professionnelle qui est responsable de l'alphabétisation et de l'éducation de base dans la province. Le financement a également été assuré par: le Congrès du travail du Canada, la Fédération du travail de l'Ontario et le programme Intermedia du Conseil national des Églises des États-Unis, la seule source américaine de financement. D'autres agences et organisations communautaires ont contribué le travail essentiel, le personnel de soutien et les bénévoles qui ont accueilli et organisé les dix ateliers. Bien que les langues officielles du séminaire étaient le français et l'anglais, cinq langues ont été utilisées pendant les activités entre les 25 traducteurs pour permettre à tous les participants de parler et d'écouter dans leur propre langue.

La Planification et le Processus

La politique du Conseil international veut que le pays qui accueille un séminaire prenne part à la planification et que les personnes dont le travail est représenté par le thème profitent de la rencontre. La première étape était de mettre à l'épreuve le concept d'un séminaire sur l'alphabétisation. Ensuite, il fut demandé aux intervenants canadiens de former un comité de planification représentatif du mouvement dans son ensemble. Le comité de 16 membres était composé de représentants d'organisations communautaires, du mouvement syndical, de groupes de femmes, de bibliothèques publiques, de coalitions d'alphabétisation et d'intervenants expérimentés travaillant avec les ministères nationaux ou provinciaux et ayant une responsabilité spéciale pour l'alphabétisation en français, en anglais ou pour les peuples autochtones.

Depuis sa première réunion le 17 décembre 1986, le comité voulait éviter le sort de beaucoup de séminaires internationaux qui sont 'parachutés' dans le pays-hôte et restent isolés de son expérience et des travailleurs du domaine. Après un long processus de consultation et de prise de décision démocratique, le comité a convenu que le séminaire pouvait et devait être utile à la pratique locale et que les intervenants en soient les principaux participants en tant que délégués, membres de la tribune ou personnes ressources. 'Point de mire sur la pratique' en est devenu le thème, l'objectif et le principe d'évaluation.

Dans le but d'offrir un contexte pratique aux délégués étrangers, des aspects de l'expérience canadienne sont devenus un genre d'étude de cas, avec des exemples, nécessairement, du travail entrepris dans la grande ville multiculturelle de Toronto. Le processus de planification participatoire a donné confiance dans la capacité des groupes communautaires d'accueillir et d'organiser les ateliers et de juger dans quelle mesure leur travail pouvait contribuer au dialogue sur l'alphabétisation. De cette façon, le séminaire a eu un effet multiplicateur car les apprenants, les tuteurs et les bénévoles participaient à l'atelier de leur organisation, même s'ils n'assistaient pas au séminaire. J'ai découvert la preuve que les bénéfices d'un séminaire peuvent s'étendre au-delà des délégués lorsque, plusieurs mois plus tard, j'ai téléphoné à chaque organisation pour vérifier certaines données. Même la personne qui répondait par hasard au téléphone avait des souvenirs enthousiastes de 'notre' atelier.

Le comité de planification s'est rendu compte que le meilleur nombre de participants était de 300 pour prendre en considération les préparatifs nécessaires et les sommes d'argent disponibles et en fonction d'un certain équilibre entre les délégués canadiens et étrangers. L'information détaillée envoyée par courrier demandait aux organisations d'envoyer des intervenants travaillant dans la pratique. L'ironie de cette situation c'est que les intervenants sont précisément ceux qui ont le moins de soutien institutionnel et le plus de difficulté à obtenir les fonds nécessaires, même lorsqu'il s'agit d'un séminaire de développement professionnel.

Ce qui est appelé le 'statut inférieur' des travail-

leurs du front a été mentionné à maintes reprises comme étant la raison principale pour laquelle tant d'intervenants étrangers qui désiraient venir, ne pouvaient pas le faire. C'est pourquoi certaines parties du monde et des pays étaient mal représentés ou ne l'étaient pas du tout. Par contre, l'enthousiasme des participants canadiens était si marqué que le nombre de 150 participants prévus s'est en fait élevé à 200 au séminaire international. Le fort désir des Canadiens de se rencontrer - désir familier dans d'autres pays, particulièrement ceux d'une grande superficie - a causé des difficultés pour maintenir la perspective internationale du séminaire.

Un aperçu inattendu sur les intervenants est le fait que la majorité des délégués étaient des femmes. 'C'est facile de voir que c'est une rencontre d'intervenants; ce n'est presque que des femmes,' a remarqué une déléguée européenne. 'Allez voir la liste d'inscription et vous verrez que la plupart des hommes sont des administrateurs.' (Je l'ai regardée, et elle avait raison.) Beaucoup de pays estiment que le taux de femmes travaillant en alphabétisation s'élève entre 80 et 95 pour cent. La question fascinante de l'effet que les femmes pourraient avoir sur la philosophie et la pratique de l'alphabétisation n'a jamais été soulevée. Cependant, a observé une femme, 'Quand l'alphabétisation deviendra plus à la mode et sera mieux financée, vous verrez que les hommes voudront prendre la relève.'

Une approche particulière au dialogue

Le programme avait été planifié pour équilibrer les diverses façons de s'informer sur la pratique et pour apporter une approche particulière au dialogue international sur l'alphabétisation. Un élément important était de permettre aux délégués de choisir à l'avance le thème d'atelier qui les intéressait. À la première séance plénière, les personnes ressources de cinq pays industrialisés, les Pays-Bas, l'Italie, le Canada, l'Angleterre et les États-Unis, ont parlé de leurs expériences en alphabétisation. À midi, des bénévoles des organisations-hôtes ont escorté les participants aux ateliers. La séance plénière du lendemain a commencé par le rapport des divers ateliers présentés dans le style d'un reportage télévisé. La séance s'est poursuivie avec des présentations de cinq personnes ressources représentant différentes régions du monde en développement : les Caraïbes, l'Afrique du Sud, le Zimbabwe, l'Inde et l'Amérique latine.

Le comité de planification voulait donner aux délégués une idée de l'envergure de la mosaïque culturelle du Canada. Cet objectif a été réalisé en tenant les ateliers dans le milieu communautaire et à l'aide d'activités culturelles. À la réception d'ouverture une chorale chinoise était présente. Cette chorale est composée de 15 professeurs de langue ancestrale qui sont bénévoles avec le Chinese Lingual-Cultural Centre of Canada, une organisation vouée à la dissémination de la culture et de la langue chinoises. Le banquet à la fin du séminaire était un événement très spécial: il a été donné dans un restaurant chinois et a été animé par des danses traditionnelles autochtones présentées par le North American Travelling College de l'île Cornwall en Ontario. Sous peu, les participants de tous les pays s'étaient mis à danser.

La pratique a été étudiée en détail dans le cadre de dix ateliers informels, chacun ayant un thème clé, tenus un bel après-midi d'octobre dans des centres d'alphabétisation communautaire. Munis de trois jetons pour les transports (deux pour l'aller et le retour et un de rechange au cas où on se perde), et accompagnés de bénévoles des 14 organisations-hôtes, des groupes de délégués se sont rendus par autobus, tramway ou métro aux ateliers de leur choix dans les divers centres répartis dans les quartiers multiculturels de Toronto. Une fois arrivés, ils se sont retrouvés 'dans le monde de l'alphabétisation': écoutant des explications sur les différents programmes, discutant avec animation le thème de l'atelier et formulant des recommandations. L'intérêt accordé aux dix thèmes a démontré que chacun était suffisamment important pour illustrer des points clés pour les intervenants tout comme pour les décisionnaires.

(1) Les Femmes et l'Alphabétisation; (2) Alphabétisation, Travail et Emploi (alphabétisation dans le milieu de travail); (3) L'Alphabétisation, la Dimension culturelle et la Langue maternelle; (4) L'Alphabétisation et les Personnes handicapées, 'les oubliés'; (5) L'Alphabétisation et la Technologie : Cours assistés par ordinateur; (6) Alphabétisation et Production d'écrits d'élèves dans un milieu communautaire (donner une voix à l'apprenant); (7) Alphabétisation et Éducation publique; Pourquoi l'analphabétisme persiste dans les systèmes scolaires publics; (8) Alphabétisation et Justice; le Rôle du système scolaire dans l'alphabétisation des adultes; (9) Alphabétisation communautaire: une Alternative aux programmes centralisés de grande envergure; (10) L'Importance des Coalitions.

Questions et mesures au niveau humain

Un séminaire international de quelques jours auquel sont représentés une variété de pays, d'expériences et de philosophies ne peut que mettre en évidence et définir des domaines d'intérêt général même dans les sujets traités dans les présentations et les thèmes spécifiques des ateliers. Comme toute expérience d'apprentissage intense, de telles rencontres génèrent un dynamisme qui stimule les participants, leur permet de voir leur travail sous un nouveau jour et de découvrir de nouvelles idées qu'ils pourront analyser par la suite. Bien que la Déclaration de Toronto présente un consensus d'opinions sur les questions principales et les recommandations, son énoncé contient certaines valeurs et principes communs - un peu comme des [illegible] qui sont résumés ici.

Le thème du séminaire était la pratique, les discussions ont évité les débats sur les définitions et les sondages statistiques concernant les 'clientèles' pour se concentrer sur la dimension humaine de l'interaction entre les intervenants et les femmes et les hommes qui recherchent de l'assistance pour apprendre à lire et écrire. Toutefois, les participants sont naturellement arrivés avec des définitions et des philosophies personnelles qui ont affecté leur façon de considérer les questions de politique et de pratique. Certaines de ces différences ont été traitées dans le mémoire intitulé 'Que nous apprennent les définitions' de Carman St. John Hunter.

L'intervenant qui définit l'alphabétisme comme étant un ensemble de compétences ou comme étant la capacité à utiliser ces compétences dans des cadres culturels, communautaires ou professionnels risque de placer toute la responsabilité du changement sur l'apprenant adulte. Les personnes ayant des compétences limitées deviennent l'objet d'un changement nécessaire. D'autre part, si l'on considère l'alphabétisme dans le contexte des réalités sociales, ce sont les structures économiques, politiques et sociales qui sont identifiées comme devant être changées. L'accès à l'information et le pouvoir de créer et d'utiliser les connaissances sociales deviennent les questions critiques.

• Dans l'ensemble les participants se sont ralliés à la seconde définition. Malgré l'idéalisme de termes tels qu'habilitation, transformation et justice sociale, c'est avec une véritable conscience sociale que les participants se sont opposés à l'approche qui 'blâme la victime' et ont commencé à lier l'analphabétisme aux facteurs sociaux comme le chômage, la discrimination, la pauvreté, l'inégalité des classes, la race et le sexe. Une fois qu'on se rend compte que les structures de la société ne fonctionnent pas de la même façon pour tous la nature du problème et sa solution prennent une autre dimension.

• Pour un grand nombre des participants, et en particulier ceux qui travaillent au niveau de la communauté, l'alphabétisation est un acte politique de par sa nature puisque l'alphabétisme est une des compétences qui aident les gens à être plus conscients de leurs droits et à s'organiser pour les exercer. Les groupes d'alphabétisation doivent former des alliances avec les mouvements sociaux qui défendent les droits de ceux qui sont pratiquement privés de leurs droits et marginalisés à cause de différents facteurs dont l'analphabétisme: les minorités visibles, les sans-emploi, les chefs de familles monoparentales vivant du bien-être social, les décrocheurs, les immigrants et les travailleurs migrants et ceux qui sont considérés par la société, pour une raison ou une autre, comme handicapés.

• En dépit du manque de financement adéquat et du fait qu'elle soit mal comprise, l'alphabétisation semble avoir été inscrite à l'ordre du jour politique des pays industrialisés. La gageure c'est de s'assurer qu'elle y reste et qu'elle obtienne une part juste des ressources accordées à l'éducation. Il existe toujours le risque que l'analphabétisme soit 'résolu' par de bonnes intentions et des allocations passagères.

• La formation d'organisations fortes aux niveaux local, régional et national et l'établissement de coalitions et de réseaux ont été reconnus comme étant une stratégie essentielle du mouvement d'alphabétisation afin de pouvoir faire inscrire ses intérêts et préoccupations à l'ordre du jour politique. Ces organisations doivent élargir leur capacité de recherche, pour documenter le 'coût' de l'analphabétisme et pour défendre son cas en connaissance de cause.

• L'accent placé sur la méthode centrée sur l'apprenant reconnaît et respecte de plus en plus les expériences et les compétences des adultes analphabètes. La tendance de les classer dans une 'classe inférieure' peut masquer la diversité de la population analphabète et ne tient pas compte du fait que ces individus établissent leurs propres réseaux

sociaux et développent des compétences de survie sans savoir lire et écrire qui démontrent de l'intelligence et de la créativité.

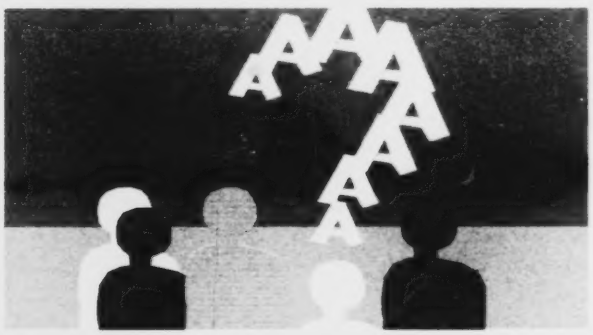
• Il est nécessaire que les employeurs, les syndicats, les gouvernements et les travailleurs reconnaissent les besoins en alphabétisation et formation professionnelle dans le milieu de travail pour les travailleurs et les chômeurs. 'Apprendre dans le milieu de travail' est en train de devenir un élément important du mouvement d'alphabétisation.

• 'Et après l'alphabétisme?' La réponse exige que les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base soient développés dans le cadre d'un système efficace d'éducation permanente qui permette d'accéder à des niveaux supérieurs d'éducation. Autrement, les gens risquent d'être condamnés à 'l'éducation de base à tout jamais'.

• Le système scolaire officiel doit assumer plus de responsabilité pour assurer l'instruction de ses élèves, la communication avec les parents et la communauté et pour faire participer les parents - en particulier les immigrants - à l'élaboration du programme scolaire. Un grand nombre de délégués estiment que la tendance de stéréotyper les enfants en fonction de leur classe socio-économique, leur race et leur langue est responsable du fait que les écoles produisent encore des analphabètes fonctionnels.

• Les délégués ont appuyé sans hésitation l'importance d'alphabétiser d'abord dans la langue maternelle. Il est essentiel au sens d'identité et à l'estime de soi de savoir lire et écrire dans sa première langue. Apprendre à lire et écrire dans la seconde langue devient plus facile et les personnes de différents groupes linguistiques et culturels gagnent confiance pour participer plus pleinement à la société.

• L'alphabétisation communautaire a occupé une place proéminente pendant le séminaire. Qu'elle soit organisée dans un quartier, un milieu de travail ou autour d'intérêts communs ou de frustations semblables, ces organisations d'alphabétisation populaires touchent la vie, les préoccupations et les aspirations des gens. La relation entre le tuteur et l'apprenant est démocratique. C'est dans ces situations que les organisations bénévoles et non-gouvernementales ont un rôle important à jouer pour faire comprendre aux politiciens 'ce que signifie la vie'.



Pourquoi devrions-nous être alphabétisés? Témoignage de la sagesse des apprenants

Le poème en prose suivant, composé par un groupe de paysans pauvres et illetrés de l'État du Bengale-Occidental en Inde qui avaient pris part au programme d'éducation des adultes il y a une dizaine d'années, fut adopté en tant que déclaration au nom de tous les intervenants en alphabétisation par les participants au Séminaire international sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés, tenu du 13 au 15 octobre 1987, à Toronto, Canada, et organisé par le Conseil international d'éducation des adultes. Ce poème fut lu lors d'une session plénière par Lalita Ramdas de la Society for Alternatives in Education de New Delhi en Inde. Lalita Ramdas était une des personnes ressources du Séminaire et une des invitées à la tribune.

Qui sommes-nous?
Nous sommes pauvres, très pauvres,
mais nous ne sommes pas stupides.
C'est pour ça que, malgré notre analphabétisme,
nous arrivons à survivre.
Nous devons comprendre
pourquoi nous devrions être alphabétisés.

Nous avons déjà suivi des cours d'alphabétisation
mais après quelque temps, nous avons compris,
nous nous sommes sentis trompés - alors nous
avons cessé les cours.

Savez-vous ce que nous avons découvert?
Les Babus font ce travail
dans leur propre intérêt.
Il y a peut-être des élections prochainement,
ou peut-être une subvention gouvernementale,
ou quelque chose dont il faut profiter.
Ce qu'ils nous ont appris a été inutile.

Savoir signer son nom ne veut rien dire.
Savoir lire quelques mots ne veut rien dire.

Nous acceptons de venir aux cours
si vous pouvez nous apprendre
comment ne plus dépendre des autres.

Nous devrions pouvoir lire des livres simples,
faire nos comptes, écrire une lettre,
lire et comprendre les journaux.

Une chose encore...
Pourquoi nos maîtres se sentent-ils si supérieurs?
Ils se comportent comme si nous étions
des ignorants stupides.
Comme si nous étions des enfants.

Comprenez bien, s'il vous plaît, que
le maître sait peut-être des choses

que nous ne savons pas.
Mais nous connaissons beaucoup de choses
qui le dépassent.

Nous ne sommes pas des cruches vides.
Nous avons nos idées à nous.
Nous pouvons raisonner.
Et, que vous le sachiez ou non,
nous avons aussi de la dignité.
Que ceux qui nous enseignent
se souviennent de cela.

Nous avons assez
de soucis et de souffrances.
Pourquoi les empirer
en suivant des cours d'alphabétisation?

Si les centres d'apprentissage pouvaient
nous donner un peu plus d'entrain,
nous pourrions avoir plus envie
d'aller aux cours.
Nous ne sommes pas des enfants.
Que le maître ne l'oublie pas.
Traitez-nous comme des adultes.
Comportez-vous avec nous comme des amis.

Et puis, quelque chose encore.
Nous ne mangeons pas à notre faim.
Nous n'avons pas assez de vêtements,
pas de logement convenable.
Et pour comble, les inondations arrivent
et emportent tout,
puis vient une longue période de sécheresse
qui dessèche tout.
Cela nous aiderait d'être alphabétisés?

L'alphabétisation peut-elle nous aider
à vivre un peu mieux? À être moins affamés?
Nous garantira-t-elle que la mère
n'aura plus à partager son sari avec sa fille?
Nous donnera-t-elle
un nouveau toit de chaume?

L'alphabétisation devrait nous permettre
de vivre mieux -
tout du moins c'est ce que nous pensons.
Ils disent qu'on planifie les choses
pour nous - les pauvres.
L'alphabétisation nous permettrait-elle de savoir
quels sont ces plans du gouvernement?

Nous aidera-t-elle à savoir comment
accroître nos récoltes et augmenter notre revenu?
À savoir où nous pourrions emprunter
de l'argent plus facilement et quels avantages
nous offrent les coopératives?

Aurons-nous de meilleures graines,
de meilleurs engrais
et toute l'eau dont nous avons besoin?
Serons-nous payés décemment?
Tout cela c'est apprendre pour pouvoir vivre.
Ils disent que le nouveau programme
nous promet tout ça.
Mais s'agit-il seulement
d'écrire sur un bout de papier?
Est-ce que c'est comme
toutes ces anciennes promesses jamais tenues?

Ce programme nous apprendra-t-il
à penser et à travailler ensemble?
La pratique fera-t-elle partie de l'apprentissage?
Si c'est le cas, nous irons tous
aux cours d'alphabétisation, et ce sera
apprendre pour vivre une vie meilleure.

Nous sommes affaiblis et très souvent malades.
Le programme nous apprendra-t-il
à nous soigner et à devenir forts.
Si c'est le cas, nous irons tous aux cours.

Ils disent qu'il y a des lois pour nous protéger
et prendre soin de nous.
Nous ne connaissons pas ces lois.
On nous garde dans l'ignorance.
L'alphabétisation nous aidera-t-elle
à connaître ces lois?
Connaîtrons-nous les lois qui ont changé
la condition des femmes? Et les lois
qui protègent les minoritaires parmi nous?
Nous voulons une réponse claire.

Nous déciderons alors si
nous devrions être alphabétisés.
Mais si nous découvrons qu'une fois de plus
on nous dupe
avec de vaines promesses,
Nous resterons loin de vous.

Nous dirons,
'Pour l'amour de Dieu, laissez-nous tranquilles'.

Deuxième partie

Alphabétisation : un droit de la personne

À la première session plénière, le mercredi 14 octobre, des invités venant de cinq pays industrialisés ont présenté des exposés sur leurs expériences en alphabétisation.

Présidente
Leila Thomas, directrice, Mouvement jamaïquain pour la promotion de l'alphabétisation

Exposés

- *Alphabétisation : Que nous disent les définitions?*
  Carman St. John Hunter, Conseillère en alphabétisation, États-Unis

- *L'alphabétisation aux Pays-Bas : Développement des méthodes et du matériel de formation en collaboration avec les enseignants*
  Ella Bohnenn, Centre de recherche et de développement de l'éducation des adultes des Pays-Bas

- *Les pratiques dans les groupes populaires d'alphabétisation québécois*
  Louise Miller, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Canada

- *Perspectives et leçons apprises de la campagne d'alphabétisation des adultes d'Angleterre et du Pays de Galles*
  Alan Wells, directeur, Agence d'alphabétisation et d'enseignement des compétences de base aux adultes, Londres, Angleterre

- *L'alphabétisation et les immigrants dans les pays industrialisés: la situation en Italie*, Anna Napoli, Association italienne d'éducation des adultes, Région de la Pouille, Bari, Italie

Alphabétisation: que nous disent les définitions?

Carman St. John Hunter, États-Unis,
Consultant en éducation populaire, alphabétisation et développement communautaire

J'ai pour tâche de réfléchir à la véritable signification des définitions de l'alphabétisme. Le dictionnaire indique qu'une définition est censée *préciser le sens d'un mot ou d'une phrase*. Tous ceux qui, comme nous, ont vu l'évolution du concept de ce qu'est l'alphabétisme savent très bien que malgré les nombreuses définitions données au cours des cinquante dernières années, le concept demeure pour le moins très imprécis. L'absence d'une définition précise expliquant ce qu'est exactement l'alphabétisme, et par conséquent d'une base objective permettant de le mesurer, a souvent été une cause d'exaspération pour ceux qui avaient l'intention de trouver des 'solutions' immédiates à l'analphabétisme des adultes dans le monde industrialisé. Je ne vous proposerai pas une nouvelle définition de l'alphabétisme susceptible de vous impressionner par sa précision et sa clarté. J'ai cependant l'intention de réfléchir brièvement à voix haute sur les diverses hypothèses qui semblent influencer les catégories de définitions existantes et de soulever quelques questions sur lesquelles nous pourrons réfléchir ensemble.

J'en suis arrivée à distinguer trois catégories principales de définitions, chacune basée sur des hypothèses très différentes quant à la nature et au rôle de l'alphabétisme pour l'individu et la société:

- l'alphabétisme en tant qu'ensemble de compétences, aptitudes ou capacités fondamentales;

- l'alphabétisme en tant que fondement nécessaire à une meilleure qualité de vie;

- l'alphabétisme en tant qu'expression des réalités structurales et politiques.

Les définitions qui mettent l'accent soit sur les compétences fonctionnelles, les aspects humanistes ou le contexte social n'excluent pas les autres entièrement. Je pense cependant que la définition que l'on choisit fait une énorme différence dans la politique et la pratique de tout intervenant en alphabétisation à quelque niveau que ce soit.

Compétences fonctionnelles et alphabétisme fonctionnel

Il n'y avait pour ainsi dire aucune nécessité de définir l'alphabétisme dans les sociétés pré-industrielles ou en voie d'industrialisation. Les personnes qui pouvaient signer leur nom, lire des textes simples, faire des calculs élémentaires étaient considérées comme étant instruites. Elles n'étaient sans doute pas capables d'accomplir ce que les personnes très instruites pouvaient faire, mais elles se distinguaient de la vaste majorité de la population par leur aptitude à lire et à écrire, même au niveau le plus rudimentaire. Les statistiques effectuées actuellement dans bien des régions du monde sur le nombre de personnes alphabétisées sont fondées sur ce genre de définitions simplistes.

À la suite de la Première Guerre et de plus en plus depuis la Deuxième Guerre, la complexité croissante du développement technologique a créé une nouvelle dépendance sur le mot écrit pour obtenir et communiquer de l'information. Une fois que la signature de son nom et la simple lecture de mots n'étaient plus suffisantes pour vivre dans une société industrielle, le concept de 'fonctionnalité' est apparu et est devenu très populaire parmi les personnes qui parlent et écrivent sur l'alphabétisme et l'analphabétisme. L'alphabétisme fonctionnel, ce terme suggère la capacité de pouvoir fonctionner dans les nouvelles conditions créées par l'industrialisation. Mais que faut-il posséder exactement pour être fonctionnellement compétent? Généralement les réponses à cette question font allusion à certaines aptitudes minimales.

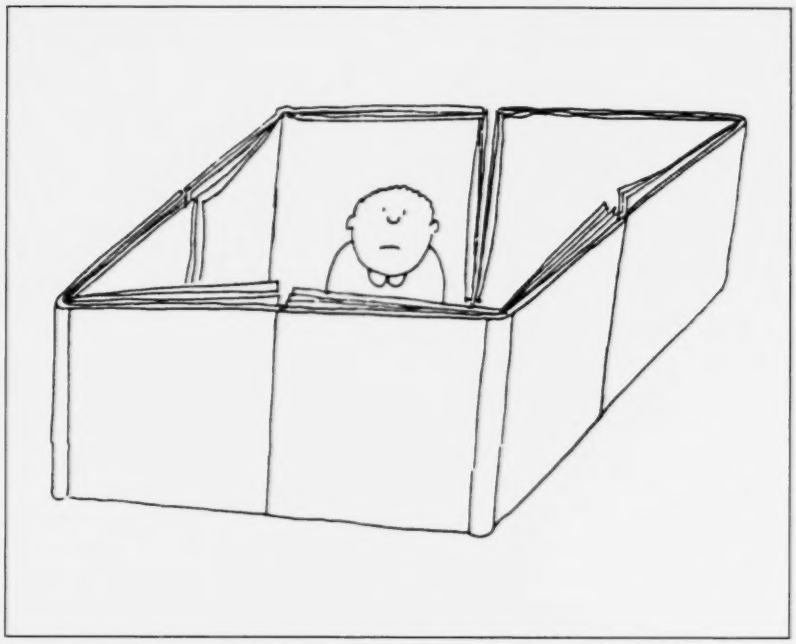
En 1947, le Bureau de recensement des États-Unis suggérait, de manière un peu arbitraire, que les personnes qui avaient une scolarité équivalente à une cinquième année d'école publique possédaient des compétences suffisantes de lecture,

d'écriture et de calcul pour être définies comme étant alphabétisées. Vingt ans plus tard, en 1966, dans la Loi sur l'éducation des adultes, il est indiqué que le niveau d'école secondaire est nécessaire pour qu'une personne puisse fonctionner au sein de la société. En fonction des nécessités, on a prétendu que différents niveaux scolaires assureraient les compétences suffisantes pour fonctionner dans la vie publique et privée, mais il n'existe dans aucun cas la définition d'un ensemble de compétences *précises* qui soit garanti par un nombre donné d'années de scolarité.

Le fait d'avoir acquis la capacité linguistique suffisante pour lire des textes adaptés au rendement attendu des enfants à divers niveaux ne signifie pas avoir l'aptitude de lire le matériel associé aux divers contextes dans lesquels vivent et travaillent les adultes. Cela ne garantit sûrement pas la capacité de lire les communications des services gouvernementaux, des agences de services sociaux ou des compagnies d'assurances, pour n'en mentionner que quelques-unes. Les définitions de l'alphabétisme fondées sur le nombre d'années de scolarité négligent complètement le fait que les écoles diffèrent les unes des autres et d'une région à l'autre, même dans une société donnée. La différence de qualité de l'enseignement entre les écoles de villes et de banlieuese et les écoles rurales et urbaines est considérable. Au cours des années, le niveau de scolarité est devenu de moins en moins acceptable comme moyen de mesurer le niveau d'alphabétisme.

Toutefois, la tentative de définir les compétences d'alphabétisme fonctionnel sans se référer à la scolarité s'est avérée tout aussi complexe, en partie en raison de la nécessité d'une certaine spécificité concernant les compétences réelles nécessaires qui pourraient rester vagues lorsqu'on se réfère au niveau de scolarité. Une des approches adoptées consiste à se concentrer sur l'alphabétisme fonctionnel pour le milieu de travail, sans se préoccuper des autres aspects de la vie.

Aux États-Unis, Thomas Sticht et quelques-uns de ses associés ont fait un énorme travail sur le plan des compétences en fonction des tâches, particulièrement dans le cadre de certaines tâches pour les forces armées. Une définition proposée par Sticht suggère que



l'alphabétisme fonctionnel dans le contexte du travail est 'la possession des aptitudes nécessaires pour exécuter avec succès certaines tâches de lecture imposées par un tiers entre un lecteur et un but que celui-ci désire atteindre.' (1) Bien qu'il puisse être possible de définir les terminologies et le matériel de lecture requis pour des postes spécifiques, le milieu du travail en constante évolution et la complexité croissante des exigences de lecture des divers domaines rendent l'alphabétisme fonctionnel, même en relation au travail, extrêmement difficile pour les adultes qui se trouvent déjà en marge de la société. C'est particulièrement vrai dans les sociétés industrialisées, où le nombre croissant de personnes hautement instruites - ayant reçu une formation universitaire - abandonne loin derrière ceux qui ne possèdent qu'une instruction élémentaire. L'acquisition de compétences limitées par les plus défavorisés ne change pas leur situation de désavantage et les laisse dans la même position relative dans la structure économique et sociale stratifiée.

L'étude sur le niveau de rendement des adultes (Adult Peformance Level ou APL) effectuée à l'Université du Texas à Austin (2) a été une des principales tentatives de définir les compétences de base générales pour l'alphabétisme fonctionnel. Soixante-cinq objectifs, nécessaires pour la vie d'adulte, ont été définis et classifiés dans cinq domaines de connaissances générales. Aucune

norme universelle de compétence fonctionnelle des adultes ne put en être déduite. L'étude identifia trois niveaux de compétence dans chaque domaine pouvant être mesurés, mais la validité des compétences décrites par l'étude APL a été contestée largement en raison du fait que celle-ci avait été menée par un groupe relativement petit d'universitaires et d'éducateurs. La concentration étroite sur la réussite en termes économiques et l'exclusion d'objectifs difficiles à mesurer, comme une grande imagination, une réflexion sur la place de l'homme dans l'univers, l'extension de la mémoire, le perfectionnement des compétences dans les relations interpersonnelles ou en fonction de l'analyse sociale, firent paraître l'étude APL mécanique et dépourvue de signification sociale ou humanitaire.

Par conséquent, les critiques de la définition de l'alphabétisme en fonction des compétences fonctionnelles ont préféré les définitions fondées sur une large compréhension humaniste de l'alphabétisme.

Définitions humanistes de l'alphabétisme

Sans doute le meilleur moyen d'illustrer les définitions qui considèrent l'alphabétisme comme le fondement nécessaire à l'amélioration générale de la qualité de vie des individus et des collectivités est de citer certaines des définitions humanistes les plus connues et les plus largement acceptées.

Une définition de l'Unesco de 1947 déclare que, 'les aptitudes à lire, écrire et compter ne constituent pas une fin en soi. Elles constituent plutôt les moyens essentiels à la réalisation d'une vie plus riche et plus créative'. (3)
Une étude faite en 1954 par W.F. Gray pour l'Unesco indique qu'une personne peut être considérée comme fonctionnellement alphabète 'lorsqu'elle a acquis les connaissances et les aptitudes de lecture et d'écriture qui lui permettent d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est normalement nécessaire dans sa culture ou son groupe'. (4) En 1962, l'Unesco a adopté essentiellement la même définition en y ajoutant la notion que l'acquisition de l'aptitude à lire, écrire et calculer permet à une personne 'de continuer à utiliser ces compétences en vue de son propre développement et de celui de sa communauté'. (5)
En 1965, le rapport final de la Conférence mondiale des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme de Téhéran donne la déclaration suivante: 'le processus même d'apprendre à lire et à écrire devrait être l'occasion d'acquérir de l'information pouvant être immédiatement utilisée pour améliorer les normes de vie; la lecture et l'écriture devrait mener non seulement à des connaissances générales, mais également à la formation professionnelle, à une productivité accrue, à une plus grande participation à la vie civile et à une meilleure compréhension du monde environnant et devrait, en définitive, ouvrir la voie à la culture humaine fondamentale'. (6)

De telles définitions globales ont un certain attrait parce qu'elles semblent traiter en général des besoins et des aspirations de l'être humain. Cependant la liaison entre ce qu'elles représentent inclusivement et ce qu'elles promettent et accomplissent dans la réalité en éducation de base ou en alphabétisation est encore plus difficile à vérifier que dans les activités de ceux qui définissent l'alphabétisation en termes de compétences. Quels sont les signes qui indiquent 'que la voie vers une culture humaine fondamentale a été ouverte' ou qu'une personne 'exerce toutes les activités assumées normales dans sa culture ou son groupe'?

Lorsque David Harman et moi-même travaillions à l'étude de 1979 sur l'analphabétisme des adultes aux États-Unis, nous n'avons pas trouvé les définitions en fonction des compétences très satisfaisantes. Nous étions également frappés par le fait que les définitions globales de l'alphabétisme et les affirmations sur sa nature ne permettaient pas une validation empirique du niveau d'alphabétisation sauf quand les individus mêmes exprimaient leur satisfaction de pouvoir 'exercer toutes les activités pour lesquelles l'instruction est normalement assumée dans leur culture'. Finalement, nous avons formulé notre propre déclaration basée sur la reconnaissance que ce sont les individus eux-mêmes qui décident, en définitive, ce qu'est pour eux l'alphabétisme selon les étapes et les circonstances changeantes de leur vie.

Nous avons dit que l'alphabétisme fonctionnel est 'la possession de compétences *perçues comme nécessaires par des individus ou des groupes particuliers* pour réaliser les objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés en qualité de membres de la famille et de la collectivité, citoyens, consommateurs, travailleurs et membres d'associations religieuses, sociales ou autres. Cela comprend la capacité d'obtenir l'information dont ils ont besoin et de l'utiliser pour leur propre bien et celui des autres; l'aptitude à lire et à écrire adéquatement pour satisfaire aux exigences *qu'ils ont eux-mêmes établies* comme étant importantes pour leur propre vie; la capacité de répondre positivement aux exigences qu'impose sur eux la société; et la capacité de résoudre

les problèmes auxquels ils sont confrontés quotidiennement'. (7)

Nous avons été considérablement critiqués pour cette définition par ceux qui pensaient avoir déjà établi une définition de l'alphabétisme mesurable et objective - ou ceux qui croyaient toujours en une telle possibilité. J'ai trouvé parfois difficile de répondre à la logique habile des éducateurs qui appliquaient les objectifs de l'APL comme pavant le chemin de l'alphabétisme fonctionnel. Pourtant, une étude et des observations approfondies m'ont convaincu que nous avions raison et que nous n'étions probablement pas allés assez loin pour souligner le fait qu'il n'existe pas et probablement n'existera jamais de norme universelle pour l'alphabétisme fondée sur une définition convenant à tous les adultes de n'importe quelle société. Cette assertion prend tout son sens lorsque nous observons la répartition de l'alphabétisme et ses utilisations en tant que reflets des réalités structurales et politiques.

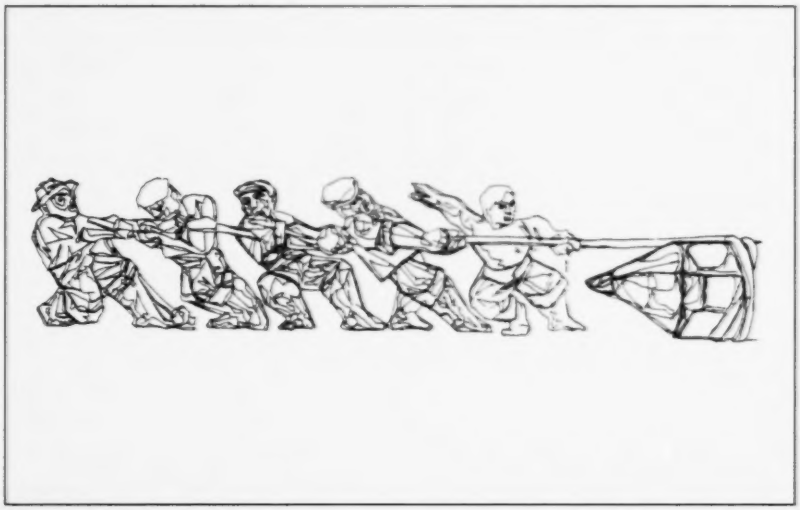
Définitions de l'alphabétisme dans son contexte social

Les personnes des pays industrialisés dont les aptitudes de lecture et d'écriture sont limitées sont également celles qui vont le plus souvent avoir à faire face à tout un ensemble d'autres difficultés - le chômage, des logements médiocres, une communauté en détérioration, l'isolement et la discrimination sociale. Bref, ce sont les pauvres et les populations marginales. La capacité de lire et d'écrire n'est qu'un des biens sociaux qui leur font défaut. La lecture et l'écriture en tant qu'aptitudes distinctes ne changeraient pas leur situation parce que ces personnes n'auraient toujours pas accès à l'information culturelle, aux connaissances géographiques, scientifiques, philosophiques, littéraires et historiques qui donnent un sens au mot écrit. Elles n'ont pas non plus accès à l'information courante ni aux voies de communication qui leur permettraient de partager leurs expériences dans la société.

La définition suivante suggérée par Kenneth Levine place l'alphabétisme dans un contexte social plus large: 'L'alphabétisme en général devient la capacité *exercée d'acquérir* et *d'échanger* de l'information au moyen du mot écrit. L'alphabétisme fonctionnel est considéré être la possession, ou l'accès à, des compétences et de l'information nécesaires pour pouvoir entreprendre des transactions qui comportent la lecture ou l'écriture dans lesquelles une personne désire, ou est incitée à, s'engager.' (8) Levine poursuivit en déclarant que 'la nouvelle définition accepte que chaque individu est le meilleur arbitre de ses propres besoins en information et alphabétisation. Elle ne légifère pas de normes sociétales fixes ou de niveaux minimaux, qui engendrent actuellement un faux sens de sécurité chez ceux qui les atteignent et un sentiment inutile d'échec chez ceux qui ne les atteignent pas.'

Cette définition a de nombreuses implications. Elle suggère, par exemple, que ceux qui possèdent les compétences techniques associées à la lecture et à l'écriture mais qui ne les *utilisent* pas ne devraient pas être considérés alphabètes et quiconque possède ces compétences mais cherche à dissimuler ou à cacher l'information est également analphabète. Cela vaudrait dans les sociétés où de grandes parties de la population sont systématiquement exclues de l'accès à l'information et s'appliquerait à ceux qui gardent ces populations dans l'ignorance de ce qui se passe vraiment.

Elle suggère encore que *l'accès* à l'information et aux compétences peut être aussi important que *la possession*. À cet égard les recherches effectuées par Allene Fingeret sont significatives. Elle a démontré que les gens qui ne savent ni lire ni écrire sont généralement soutenus par un réseau d'amis ou de parents qui comblent les lacunes en échange d'une autre forme d'aide (9) de la même manière que toute personne qui ne possède pas telles connaissances ou compétences particulières engage un avocat, un expert fiscal, un banquier ou autre pour lui fournir l'information qui lui manque. Aucun d'entre nous ne possède les multiples compétences requises dans cette société complexe.



L'alphabétisme est un bien social complexe, intégré à d'autres activités. Ce n'est pas une compétence isolée mais plutôt un droit contextuel qui dérive sa signification de sa capacité à être *utilisé*.

Commentaires et réflexions de conclusion

Ces définitions sont toutes trois importantes, mais la troisième place les deux autres dans un contexte utile. L'intervenant qui définit l'alphabétisme comme étant un ensemble de compétences ou comme étant la capacité à utiliser ces compétences dans des cadres culturels, communautaires ou professionnels risque de placer toute la responsabilité du changement sur l'apprenant adulte individuel. Les personnes ayant des compétences limitées deviennent l'objet d'un changement nécessaire. D'autre part, si l'on considère l'alphabétisme dans le contexte des réalités sociales, ce sont les structures économiques, politiques et sociales qui sont identifiées comme devant être changées. L'accès à l'information et le pouvoir de créer et d'utiliser les connaissances sociales deviennent les questions critiques.

Il est donc important que l'intervenant, même dans le cadre d'un petit programme, d'une petite bibliothèque, d'une petite communauté, reconnaisse qu'en plus d'aider les apprenants adultes à acquérir les compétences qu'ils considèrent nécessaires et en plus d'entretenir leurs rêves que leur alphabétisation leur permettra de vivre une meilleure vie, il doit reconnaître que pour vaincre l'analphabétisme il faut s'attaquer aux structures fondées sur la race, le sexe et la classe sociale qui perpétuent l'analphabétisme. L'alphabétisme ne sera reconnu comme un droit universel que lorsqu'il sera défini dans le contexte complexe des autres droits et qu'il sera poursuivi comme un objectif dans le contexte global économique, politique et social.

BIBLIOGRAPHIE

1. Sticht, Thomas, cité dans Nafziger, D., Thompson, R.B., Hiscox, M.D., et Owen, T.R., *Tests of functional adult literacy: an evaluation of currently available instruments*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory, 1975.

2. *Adult functional competency: a summary*. Division of Extension, University of Texas at Austin, 1975.

3. Unesco, *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples*. New York: Macmillan, 1947.

4. Gray, W.S. *L'apprentissage de la lecture et l'écriture*. Paris: Unesco, 1956.

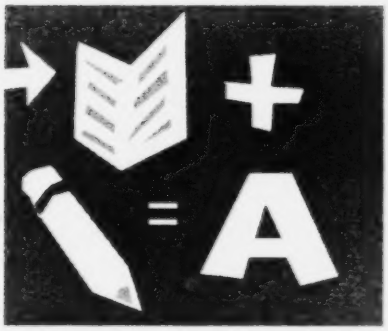
5. Unesco, *Déclaration du comité international d'experts en alphabétisation*. Paris: 1962.

6. Unesco. *Le programme mondial expérimental d'alphabétisation : une évaluation critique*. Paris: 1976.

7. Hunter, Carman St. J. et David Harman, *Adult Illiteracy in the United States: a Report to the Ford Foundation*. New York: McGraw-Hill, 1979 (livre de poche avec une introduction revisée, 1985).

8. Levine, Kenneth, Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies. *Harvard Educational Review*, Vol. 52, No. 3, 1982.

9. Fingeret, Allene, *Adult Literacy Education: Current and Future Directions*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 1984.



L'alphabétisation aux Pays-Bas

Développer des concepts de méthodes et de matériel de formation en collaboration avec les enseignants

par **Ella Bohnenn,** *Centre de recherche et de développement de l'éducation des adultes*, Amersfoort, Pays-Bas.

Bien que l'école obligatoire existe aux Pays-Bas depuis 1901, il reste encore un grand nombre d'adultes qui ne peuvent pas ou peuvent à peine lire et écrire. La plupart d'entre eux ont au moins six ans de scolarité et tous appartiennent à des groupes sociaux défavorisés. Depuis quelques années, des cours d'alphabétisation ont été organisés dans tout le pays, à l'intention des Hollandais et non des immigrants. Lorsque des étudiants adultes participent à des cours d'alphabétisation, ils entreprennent un apprentissage que la plupart ont terminé dans leur jeunesse. Un certain nombre d'étudiants éprouvent de la honte et évitent, dans leur vie quotidienne, des situations où ils doivent lire ou écrire. Ils ont généralement des complexes d'infériorité et n'ont aucune confiance en eux. Jusqu'à présent, les animateurs des groups d'alphabétisation étaient principalement des bénévoles. Un grand nombre d'entre eux ont étudié pour devenir enseignants ou travailleurs sociaux, mais aucun n'a été formé à l'alphabétisation des adultes. Les éducateurs d'adultes se spécialisent en donnant les cours et en participant à des activités de formation sur place avec leurs collègues. Des instituts régionaux et provinciaux organisent également des activités de formation. Environ 85 pour cent des enseignants sont des femmes.

Nous avons appris, de certaines expériences faites en Angleterre, que de meilleurs résultats sont obtenus par la méthode de travail en groupe que la méthode de travail individuel. De travailler en groupe avec des personnes ayant les mêmes problèmes qu'eux permet aux participants de se rendre compte que leur analphabétisme n'est pas le résultat d'une déficience personnelle. Cette expérience leur redonne confiance et les encourage à améliorer leur situation et la qualité de leur vie. De plus, en groupe, les participants s'entraident et sont moins dépendants de l'éducateur.

Le travail en groupe doit être assez souple pour permettre à l'éducateur de prêter une attention spéciale aux difficultés spécifiques de chaque élève. À cette fin, un groupe compte un maximum de huit élèves et deux éducateurs.

Des organisations provinciales assurent la structure de l'alphabétisation. La plupart des villes et des villages ont des programmes d'alphabétisation, ou les cours sont parfois offerts en conjonction avec d'autres activités de formation à l'intention des adultes. Le personnel provincial collabore à l'organisation de projets locaux, donne des cours, présente de nouvelles idées et du nouveau matériel de formation, et essaie de convertir les politiques du gouvernement national en conditions de travail positives. Ce qui n'est pas facile à réaliser.

Le Centre de recherche pour l'éducation des adultes des Pays-Bas (SVE) est l'organe national de soutien; il a pour principale tâche de perfectionner les éducateurs d'adultes et de développer les idées et le matériel pour la méthodologie. Depuis quelques années, le SVE a engagé une équipe de professionnels en alphabétisation chargés de développer des méthodes et du matériel en collaboration avec les éducateurs. Cette approche fonctionne de la façon suivante. Les éducateurs peuvent développer leur propre spécialité, ils peuvent profiter de ce qui a été appris dans la pratique, ils peuvent immédiatement mettre à l'essai et évaluer les nouvelles idées mises en pratique. Quand l'équipe développe du matériel en collaboration avec les éducateurs, on apprend vite s'il va donner de bons résultats en le mettant à l'essai dans un groupe-cible.

Deux exemples de projets thématiques

L'équipe nationale d'alphabétisation a développé plusieurs thèmes en collaboration avec les éducateurs et le personnel des organismes provinciaux. Je vais décrire deux exemples : la méthode de l'expérience de la langue et le développement de matériel de lecture.

- ***La méthode de l'expérience de la langue***

Les méthodes utilisées à l'école pour enseigner à lire et à écrire, qui ont échoué auprès de ces adultes, ne peuvent pas être utilisées de nouveau. Ces méthodes ne sont pas pertinentes aux adultes. Elles n'ont aucun rapport à leur monde; elles ne laissent, non plus, aucune place à leurs questions, leurs expériences, leurs problèmes. Inspirés par les idées de Freire et de Freinet et l'expérience dans le domaine de l'alphabétisation faite en Angleterre, nous avons développé la méthode de l'expérience de la langue, un modèle qui encourage l'émancipation et qui donne à l'acquis de l'expérience personnelle une aussi grande importance qu'à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

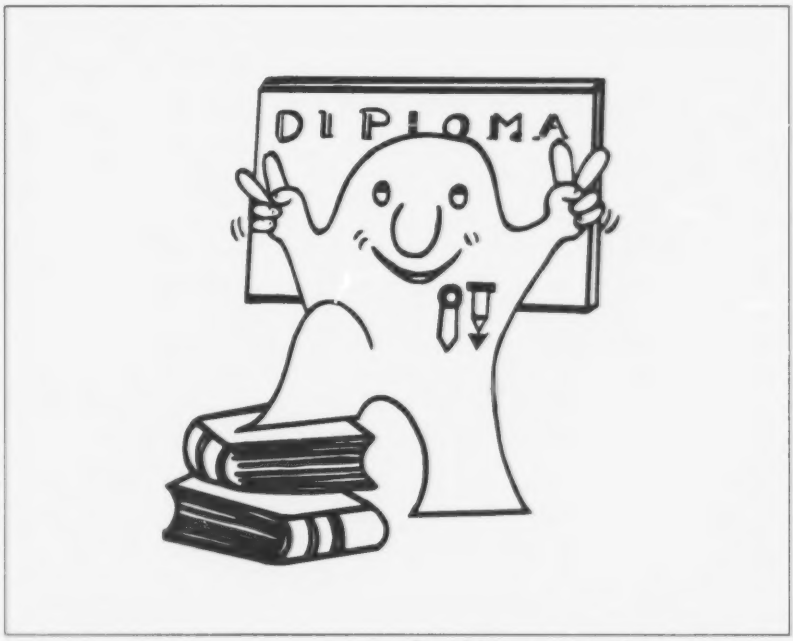
Le cours est centré sur un thème de travail, un sujet commun choisi par les participants et qui donne lieu à des activités de lecture et d'écriture. Par exemple, en étudiant un thème comme celui de la santé, les étudiants apprennent à remplir un formulaire d'hospitalisation, à écrire une lettre à une compagnie d'assurances, à décrire leur visite chez le docteur. L'histoire de chaque personne est lue par les autres et les expériences sont discutées en groupe. En même temps, une partie de la session est consacrée à un problème d'alphabétisation spécifique et à la pratique des compétences.

Évidemment, tous les étudiants n'ont pas les mêmes problèmes de lecture et d'écriture, et certainement pas simultanément. C'est pourquoi les éducateurs doivent faire preuve d'une grande créativité. Ils élaborent des programmes pour le groupe dans son ensemble ainsi que des programmes individuels pour chaque étudiant. Dans tous les cas, ces programmes tiennent compte de la situation, des expériences et de la langue des étudiants. Les éducateurs ne peuvent pas avoir un seul livre pour les aider du début à la fin. Ils doivent créer ensemble avec l'aide des étudiants un processus d'apprentissage qui sera une réussite. Ces idées ont été publiées en 1983 dans un livre intitulé: *Apprendre à lire et à écrire c'est apprendre à changer: l'apprentissage en fonction de l'expérience dans des groupes d'alphabétisation.*

La théorie paraît séduisante, bien sûr, mais dans la pratique il existe certaines difficultés. Nous avons trouvé que le travail était parfois effectué de façon non systématique à bien des égards tels que la structure des réunions de groupe, le lien entre la langue et le thème, les explications fournies pour toutes sortes de problèmes de langue. Il n'y avait pas de planification à long terme et la décision concernant ce que les étudiants devaient apprendre était souvent prise de façon arbitraire. Nous avons aussi découvert qu'il était nécessaire d'avoir une approche plus théorique pour enseigner et apprendre à lire et à écrire. Il faudrait développer du matériel de soutien dans ces domaines avec lequel les éducateurs et le personnel d'alphabétisation provincial devraient se familiariser.

- ***Établissement de groupes de développement***

Nous avons décidé de former deux groupes de développement dans deux provinces différentes. Nous avons demandé à des éducateurs expérimentés de faire partie d'un tel groupe pendant un an et d'assister aux réunions mensuelles.



Les éducateurs participant aux groupes devaient apporter le matériel et les idées utilisées dans leur propre pratique et mettre à l'essai de nouvelles idées et activités. De cette façon, on put assembler une grande quantité de matériel. Le personnel national fut chargé de compiler tout ce matériel sous forme de livre. Il fallut près d'un an pour faire le tri de tout ce matériel et écrire les deux premières parties du livre de lecture.

La première partie du livre traite

des problèmes plus généraux concernant l'enseignement comme la préparation des leçons, la planification à long terme, et l'évaluation des progrès et des problèmes des étudiants. La deuxième partie traite des activités ayant rapport à l'écriture et donne des explications et descriptions des problèmes les plus courants associés à l'écriture. La troisième partie, sur la lecture, fut conçue différemment. Il semblait logique de lire d'abord les théories sur la lecture et l'apprentissage avant de commencer à travailler avec un groupe de développement. Nous avons commencé avec la théorie de Frank Smith qui nous a donné des renseignements utiles sur le processus d'apprentissage de la lecture pour les adultes. Après quelque temps, ayant acquis des connaissances théoriques, nous avons formé un nouveau groupe de développement. Nous nous sommes réunis avec un groupe d'éducateurs venant de tout le pays pour discuter des idées de Smith; nous avons essayé de les appliquer aux adultes et nous y avons ajouté des exemples pratiques. Puis nous avons commencé la rédaction. Le groupe de développement a lu nos premières ébauches. La quatrième partie, la dernière partie du livre, traite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les étudiants qui ne sont pas capables de lire un texte seuls, ou d'écrire plus que leur propre nom : les vrais analphabètes. Ayant déjà recueilli énormément de matériel sur de tels étudiants, nous n'avons pas établi de groupe de développement pour cette partie. Des enseignants ont lu l'ébauche. Nous continuons à nous spécialiser dans ce domaine. Le livre de lecture est utilisé dans des cours, à des conférences et dans la formation pratique. Chaque chapitre du livre de lecture indique comment développer les compétences des éducateurs pour aider les analphabètes. Les quatre parties du livre de lecture ont été publiées entre 1984 et 1987. Le livre est intitulé: *Lire et écrire: très difficile? La structure de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les adultes.*

• ***Le développement du matériel de lecture***

Aucun type spécifique de matériel éducatif n'est utilisé pour l'alphabétisation aux Pays-Bas. Tout le monde utilise le matériel existant, tel que les formulaires de commande, les journaux, les brochures, les chèques, les cartes postales, etc. Depuis le début, les élèves racontent leurs propres histoires. S'ils ne peuvent pas écrire, ils racontent leurs histoires et l'éducateur les écrit. De cette façon, les élèves ont leur propre matériel de lecture. Un projet peut avoir à sa disposition un grand nombre d'histoires et de petits livres rédigés par les élèves.

Au bout de quelques années, les éducateurs et les élèves ont demandé du matériel de lecture différent. Ils voulaient étudier avec de nouvelles histoires, pas seulement les histoires racontées par les élèves et les articles de journaux. Ils voulaient lire de 'vrais' livres, des romans, des ouvrages de littérature, des textes généraux. Cela a posé un problème. La plupart des livres pour adultes sont trop difficiles; les livres pour les enfants n'intéressent pas les adultes. Les projets locaux n'avaient ni la possibilité ni les fonds nécessaires pour publier de 'vrais' livres en rapport aux besoins des apprenants adultes.

C'est alors que nous avons entrepris un projet qui s'appelait 'Romans pour les élèves d'alphabétisation' et nous avons demandé à douze éducateurs d'écrire chacun une histoire. Ces éducateurs se sont réunis en ateliers, ont discuté du produit, ont écrit des histoires, discuté encore une fois et rédigé de nouveau. La tâche n'a pas été facile. Toutefois, les éducateurs ont amélioré leur propre talent de rédaction et ont pu utiliser cette expérience, de retour dans leur propre groupe. En travaillant d'un commun effort sur leur propre livre, les éducateurs ont établi les critères de 'bons' livres pour adultes, sans négliger celui de l'apparence du livre, de la langue, du contenu, et de la structure de l'histoire. Par exemple, il faut éviter d'avoir trop de lettres dans un mot, trop de mots dans une phrase. Les ateliers étaient très intéressants, autant grâce aux douze professeurs invités qu'aux autres éducateurs. Ils avaient organisé des ateliers dans d'autres situations, et ont essayé d'écrire le matériel eux-mêmes. Nous avons eu soudain de nombreux manuscrits qui expliquaient de nouvelles façons de répondre aux besoins en lecture des élèves.

Les meilleurs manuscrits furent publiés. Puis on passa à la prochaine étape : demander aux écrivains professionnels d'écrire des textes. Un autre sous-groupe fit l'analyse critique de ces textes, à l'aide des critères définis auparavant. Ces écrivains doivent apprendre à comprendre l'alphabétisation et les élèves, à imaginer ce que ressent un analphabète. Soixante élèves se sont portés volontaires pour évaluer les trois premiers livres écrits par les écrivains professionnels et certains changements ont été apportés. Actuellement, on compte vingt-quatre titres dans 'La série de l'alphabet'.

• ***Raisons du succès des projets***

Les deux projets thématiques ont été une réussite pour les raisons suivantes:

• la grande coopération entre l'équipe et le groupe

d'éducateurs;

• les utilisateurs du produit (les é ducateurs) ont développé eux-mêmes le produit;

• nous avons utilisé ce qui avait déjà été développé dans la pratique;

• les nouvelles idées peuvent être évaluées et mises à l'essai immédiatement dans la pratique; et nous avons pu évaluer si le produit pouvait susciter un intérêt soutenu;

• les éducateurs peuvent comparer leurs notes avec leurs collègues et avec les collègues d'autres projets;

• Un grand nombre d'éducateurs avaient entendu parler des livres avant même qu'ils soient publiés et étaient curieux d'en savoir plus sur les projets;

• les deux projets ont exigé des années de travail; entre-temps, nous avons publié des articles, des critiques et des annonces dans *Alfabode*, un bulletin national.

Éducation de base des adultes

Depuis 1987, les groupes d'alphabétisation ont dû s'amalgamer dans l'éducation de base des adultes (ABE), une politique et un système nouveaux pour un certain nombre d'activités éducatives de base déjà existantes organisées jusqu'à présent par ce qu'on appelle "les prédécesseurs". L'une des activités, à part l'alphabétisation, est le travail avec les minorités culturelles et avec le hollandais langue seconde. Les groupes précédents ne travaillaient pas tous exclusivement avec des éducateurs bénévoles. Certains travaillent déjà avec des éducateurs professionnels qualifiés qui, eux aussi, ont appris par la pratique. Le 'nouveau' travailleur d'éducation de base, un travailleur qualifié et professionnel, devra avoir les compétences ABE générales nécessaires pour animer toute une gamme d'activités d'éducation de base.

Pendant la période de transition, les compétences et expériences acquises dans le travail de groupe des prédécesseurs seront considérées comme des éléments de compétence ABE. Si les compétences antérieures ne sont pas suffisantes pour accréditer une personne, les éducateurs ABE devront suivre des cours de formation. Puisqu'un certain nombre d'éducateurs ne sont pas accrédités, comme c'était le cas avant 1987, il reste encore un grand nombre d'intervenants qui n'ont pas suivi de formation officielle pour exercer leur profession.

APERÇU DES NOUVEAUX RÈGLEMENTS

par **Kees Kammink,** *Centre de recherche et développement pour l'éducation des adultes*

En 1987, les Pays-Bas ont institué l'ABE (éducation de base des adultes), un nouveau régime qui englobe toutes les diverses activités existantes en matière d'éducation de base. L'ABE regroupe en une seule structure administrative et financière les activités suivantes :

(a) les cours de langue et d'instruction sociale à l'intention des minorités ethniques; **(b)** les cours d'alphabétisation pour les Néerlandais; **(c)** l'éducation des jeunes adultes dans un cadre non officiel; **(d)** des cours dits 'd'école libre' de connaissances générales de langue et d'instruction sociale à l'intention des personnes ayant une faible scolarité.

L'ABE comprend des cours de langue et de calcul à divers niveaux, tels l'alphabétisation pour les personnes de langue maternelle néerlandaise; alphabétisation des immigrants dans leur langue maternelle ainsi que le néerlandais langue seconde; des cours d'instruction sociale et de perfectionnement; des cours d'anglais; un service d'orientation professionnelle ou technique; un service de conseils et d'orientation. Les groupes-cibles de participants sont les adultes à faible scolarité (moins de deux ans d'études secondaires), les femmes, et les immigrants.

L'ABE est structuré en institutions locales et régionales, financé par des subventions gouvernementales par l'intermédiaire des autorités locales qui sont responsables de la planification des activités. Certaines régions et localités obtiennent des fonds supplémentaires. Les budgets locaux sont établis à partir des budgets des intervenants précédents.

Formation des éducateurs d'adultes

Les éducateurs d'adultes sont répartis dans deux catégories : les éducateurs *professionnels* dont certains sont d'anciens bénévoles ayant des connaissances suffisantes en éducation des adultes pour satisfaire aux compétences requises (définies plus bas), et les éducateurs *bénévoles* avec ou sans compétences précises. La plupart des bénévoles ont reçu une formation soit d'enseignants ou d'assistants sociaux. Les bénévoles ne peuvent travailler que sous la surveillance d'un éducateur professionnel.

Les programmes de formation pour les éducateurs professionnels, qui mènent au diplôme d'éducateur des adultes sont développés par les collèges de formation des enseignants en coopération avec les collèges de formation au service social. Le département de linguistique de l'Université

d'Amsterdam, par le biais du Projet d'éducation des adultes, coopère avec les collèges pour le développement du matériel de formation.

Il existe un système de formation continue à l'intention des éducateurs professionnels et bénévoles. Les cours qui sont généralement centrés sur un thème, sont offerts par les agences de soutien provincial et/ou les centres d'éducation régionaux avec la collaboration des collèges et des écoles secondaires locales. Ces dernières participent aussi à la formation d'équipes et à la formation professionnelle au travail qui se fait localement.

Une allocation pour la formation des éducateurs est généralement prévue dans les budgets des organismes locaux et régionaux de l'ABE. Le budget total est financé par le gouvernement, parfois avec des fonds supplémentaires venant des administrations locales ou régionales. Les collèges reçoivent des subventions pour la formation des éducateurs directement du gouvernement. La formation continue est subventionnée par l'organisme local et par les agences provinciales qui sont subventionnées par l'administration provinciale.

Ensemble des compétences

Voici un résumé des compétences requises pour le diplôme général d'ABE, tel que déterminé par le ministre de l'Éducation. Pour obtenir son diplôme, un éducateur doit avoir les qualifications du niveau A et au moins deux qualifications du niveau B.

A. Qualifications générales: Aptitudes au travail de groupe avec les adultes et capacité d'organiser et d'encourager le processus et les activités d'apprentissage.

B. Qualifications spécifiques: Les qualifications spécifiques sont divisées en cinq catégories:

1. Enseignement à des groupes ethniques minoritaires dans leur langue maternelle pour les préparer à apprendre le hollandais.

2. Enseignement de la lecture et de l'écriture en hollandais : parler, écouter et lire pour l'apprentissage de la langue seconde, alphabétisation pour les Hollandais, enseignement de compétences de la langue fonctionnelle spécifique.

3. Enseignement du calcul : calcul élémentaire et applications pratiques; compétences fonctionnelles spécifiques.

4. Enseignement d'instruction sociale pour permettre aux élèves de mieux fonctionner dans la société et de pouvoir améliorer les conditions de leur vie quotidienne.

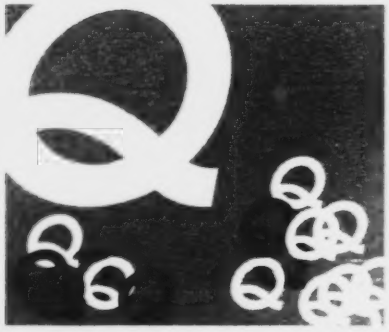
5. Enseignement de l'anglais élémentaire.

Durant la période de transition, de 1987 à 1989, les compétences antérieures sont considérées comme des éléments de l'accréditation de l'ABE. Ces compétences comprennent la formation d'enseignant, un diplôme universitaire, une formation au service social et une expérience de travail en groupe (d'un minimum de 300 heures) avec l'une des agences auparavant responsables de l'éducation des adultes. Si les compétences antérieures d'une personne sont jugées insuffisantes, celle-ci devra suivre le cours de formation des éducateurs de l'ABE. Le statut professionnel et la rémunération d'un éducateur ABE sont comparables à ceux d'un enseignant d'école primaire.

Recherche et soutien organisationnel

Très peu de recherche empirique a été effectuée. Sur la formation des éducateurs, nous avons le rapport de Jan Hissink et ses collaborateurs du département de pédagogie de l'Université de Nijmegen.

De nombreuses études ont été effectuées et se poursuivent actuellement dans les domaines d'apprentissage de l'éducation des adultes. Une agence nationale a été établie et a reçu un financement de deux ans pour la mise en application de la loi ABE. Elle assurera le soutien organisationnel. Les institutions principales sont le SVE, Institut national pour l'éducation des adultes, qui remplira le rôle d'organisme coordinateur pour le développement de l'ABE; le Centre national pour les travailleurs immigrants (NCB), et l'Institut national pour le développement de la planification pédagogique (SLO).



Les pratiques dans les groupes populaires d'alphabétisation québécois

Louise Miller, *Le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec*, Montréal, Québec, Canada

Bien que la reconnaissance du problème de l'analphabétisme ne date que de quelques années au Canada et au Québec, de nombreux organismes non gouvernementaux ainsi que des institutions publiques offrent depuis longtemps des services en alphabétisation. Cependant, ce n'est que tout récemment que ces divers organismes ont commencé à se connaître et à se concerter. Aussi étrange que cela puisse paraître, les groupes québécois connaissent davantage les expériences qui se sont réalisées en Amérique latine que dans le reste du Canada et il aura fallu participer à des conférences internationales pour connaître le travail réalisé dans notre propre pays.

Avant de nous arrêter de façon plus particulière sur les expériences des groupes populaires en alphabétisation du Québec, nous tenons à souligner qu'elles représentent une des approches développées au Canada, et ce, dans le milieu québécois francophone ou dans certaines communautés culturelles québécoises. D'autres organismes interviennent donc à travers le Canada, tant dans le réseau institutionnel que dans le réseau communautaire. Et il en est de même au Québec où plusieurs services se sont développés dans les cinq dernières années.

Ce que nous présenterons ici, ce sont les réflexions et les pratiques qui se sont développées dans une trentaine de groupes populaires membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

Le regroupement des groupes populaires

Au début des années 1980, une quinzaine de groupes populaires se rencontraient pour la première fois dans le cadre d'un séminaire organisé par la Direction Générale de l'Éducation des Adultes du Ministère de l'Éducation du Québec. Suite à ce séminaire, une dizaine de ces groupes se rencontre à nouveau et décide de former un regroupement provincial. Et c'est en février 1981 que le Regroupement est né, formé à l'époque d'une dizaine de groupes populaires intervenant dans des quartiers des grandes villes du Québec, dans les différentes régions et auprès de plusieurs communautés culturelles.

Ces groupes avaient choisi de former un Regroupement provincial parce que leurs activités, leurs besoins et leurs objectifs différaient considérablement de ce qui se faisait dans le réseau public d'éducation des adultes. Ce Regroupement avait et a toujours pour objectifs de:

- sensibiliser la population et les gouvernements au problème de l'analphabétisme;
- favoriser la concertation pédagogique, de développer des liens entre les groupes populaires qui font de l'alphabétisation et d'assurer la circulation de l'information;
- faire pression auprès du gouvernement pour améliorer le financement des groupes.

Rapidement, le Regroupement s'est imposé comme interlocuteur principal sur le dossier de l'alphabétisation au Québec. C'est grâce à son travail que le problème a été reconnu politiquement et que le dossier s'est développé dans les dernières années. En 1985, lors d'un congrès d'orientation, les membres du Regroupement en précisaient les grandes orientations: *assurer la promotion, la défense et le développement de l'alphabétisation populaire, des groupes populaires d'alphabétisation et des droits des personnes analphabètes*. Ces orientations ont donc amené le Regroupement à prioriser le travail 'politique', sans toutefois négliger le soutien pédagogique aux groupes. C'est dans cet esprit que le Regroupement a accentué son travail de recherche et de réflexion pour le développement de l'alphabétisation populaire au Québec et qu'il lutte aujourd'hui pour que le gouvernement soutienne plus adéquatement les groupes populaires qui font de l'alphabétisation mais aussi pour qu'il reconnaisse l'importance de

multiplier les lieux de formation de façon à mieux répondre aux besoins des personnes analphabètes.

Mais ce sont d'abord et avant tout les groupes qui constituent le Regroupement et c'est pourquoi nous nous attarderons davantage sur leurs pratiques.

Membres du regroupement

Plus de 30 groupes populaires sont actuellement membres du Regroupement. Ces groupes sont très différents les uns des autres, comme le sont les besoins et attentes de leurs participants et participantes. Certains de ces groupes n'interviennent qu'en alphabétisation sur un territoire assez restreint - quartier d'une grande ville, d'un village alors que d'autres le font à l'échelle régionale. Par ailleurs, certains ont choisi d'intervenir auprès de secteurs de la population ayant des besoins spécifiques - jeunes, personnes ayant un handicap physique ou intellectuel, travailleurs. Plusieurs groupes ont des activités multiples à l'intérieur desquelles s'intègrent les activités d'alphabétisation - centres d'éducation populaire, regroupements d'assistés-sociaux, coopératives, etc. Parmi ces derniers, il importe de souligner aussi les groupes des communautés culturelles qui, pour la plupart, enseignent la langue maternelle pour offrir ensuite des cours de français langue seconde.

Il n'y a donc pas *un* modèle de groupe d'alphabétisation et le Regroupement doit tenir compte de la diversité de ses groupes membres. Ces groupes sont des groupes autonomes, autant par rapport aux gouvernements et aux institutions que par rapport au Regroupement. Mais pour être membres du Regroupement, ils doivent être en accord avec les orientations du Regroupement et être acceptés par l'ensemble des groupes lors des assemblées générales. Pour le Regroupement, un groupe populaire d'alphabétisation est un groupe dont les membres, de par leur orientation, se donnent pour objectif de faire de l'alphabétisation populaire.

- Un groupe populaire d'alphabétisation est autonome sur les plans politique, pédagogique et administratif;

- il a une structure démocratique qui favorise la participation des animateurs et animatrices ainsi que des participants et participantes;

- il mène une réflexion globale sur le lien entre l'analphabétisme et les conditions socio-économiques des personnes analphabètes;

- il est accessible et implanté dans le milieu de vie des participants;

- il développe des revendications liées à la reconnaissance des groupes populaires et aux droits des personnes analphabètes.

Un groupe populaire d'alphabétisation est donc un groupe qui a pour objectif de faire de l'alphabétisation populaire. Si tous les groupes tendent vers cet objectif, nous ne pouvons cependant pas dire que tous l'ont déjà atteint car la définition même 'd'alphabétisation populaire' implique un travail à court, moyen et long terme. Pour le Regroupement, l'alphabétisation populaire est une approche polyvalente en éducation populaire autonome dont la spécificité se retrouve à travers ses dimensions pédagogiques et politiques et son implication sociale.

• Sa dimension pédagogique

L'alphabétisation populaire favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul et vise le développement des connaissances générales, fonctionnelles, politiques, sociales et personnelles.

Elle fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen de développer la confiance en soi. C'est aussi une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu est intégré à une démarche de groupe, ce qui permet de développer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications.

L'alphabétisation populaire se caractérise par la place que les participants occupent à l'intérieur des groupes. Elle se développe par ceux et celles qui sont impliqués dans le groupe. Elle est un lien avec le milieu de vie. Les horaires, activités et la vie du groupe sont pensés et développés avec et en fonction des besoins des participants et participantes.

C'est sûrement le volet le plus difficile à atteindre. Comment traduire cette dimension pédagogique en actions concrètes, en approche pédagogique? Comment sortir du discours et l'appliquer concrètement? C'est ce que nous verrons plus loin. Une des dimensions importantes de l'alphabétisation populaire est cette volonté de travailler à ce que les participants et les participantes soient partie prenante de leur formation mais aussi de leurs lieux de formation. C'est dans cet esprit que les groupes doivent tendre à éliminer les inégalités entre formateurs et apprenants. Tous ont à apprendre les uns des autres. Les apprenants sont donc davantage des participants alors que les formateurs sont plutôt des animateurs qui favorisent cette prise en charge par les participants et participantes de leur formation et du groupe à l'intérieur duquel ils s'intègrent.

• Sa dimension politique

L'alphabétisation populaire vise l'ensemble de la population et vise principalement les milieux qui ne contrôlent pas ou peu leurs conditions de vie. Elle favorise une prise de conscience et une connaissance critique du vécu des participants des groupes ainsi que des différentes réalités de la société. Elle favorise chez les participants et participantes, animateurs et animatrices, le développement d'une conscience sociale et politique en développant des capacités d'analyse critique, de choix d'actions et d'évaluation. Elle suscite aussi une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie de la population et vise donc, à court, moyen et long terme, la gestion par les participants de leur espace social, culturel, politique et économique.

Sur cette dimension, nous pouvons dire que les groupes populaires d'alphabétisation adhèrent aux objectifs 'politiques' présents dans la plupart des groupes d'éducation populaire au Québec. Les groupes populaires d'alphabétisation affirment d'ailleurs que l'alphabétisation est partie intégrante de l'éducation populaire.

• Son implication sociale

En alphabétisation populaire, on doit se préoccuper constamment de la sensibilisation du milieu au problème de l'analphabétisme et faire reconnaître les droits des personnes analphabètes. Cela implique qu'il faut établir dans nos milieux les alliances les plus importantes pour répondre aux besoins des personnes analphabètes afin que ces besoins soient intégrés dans un discours plus large sur les personnes défavorisées socialement. Les groupes populaires d'alphabétisation ne peuvent limiter leur travail aux seules activités éducatives. Pour solutionner le problème de l'analphabétisme, ils doivent s'engager socialement, informer, sensibiliser la population afin que la problématique soit reconnue par l'ensemble de la collectivité, ce qui permettrait d'envisager une réelle prise en charge du problème.

Ces objectifs et définitions adoptés par les groupes membres du Regroupement sont le fruit d'une réflexion collective, inspirée par les pratiques développées dans les groupes, par les succès et les échecs, par une mise en commun des expériences réalisées un peu partout. Pendant près d'une année, les groupes ont accepté de se remettre en question, de se redéfinir. Bilan politique, bilan pédagogique, bilan de leur implication sociale pour en arriver à adopter des objectifs communs vers lesquels tendre. Cette réflexion s'inscrit aussi dans l'évolution des pratiques pédagogiques, et c'est ce dont nous parlerons maintenant.

Les pratiques pédagogiques

Aux débuts des années 1980, deux approches pédagogiques s'opposaient : l'approche dite scolarisante, principalement présente dans le réseau public d'éducation et l'approche 'conscientisante' généralement utilisée dans les groupes populaires. Entre les deux, on retrouvait des variantes de l'une ou de l'autre.

• De Freire à l'alphabétisation populaire

La plupart des groupes d'alphabétisation, comme les groupes d'éducation populaire en général, avaient suivi avec intérêt les expériences réalisées en Amérique latine et, principalement en alphabétisation, les groupes avaient été marqués par la pédagogie de Paulo Freire. C'est pourquoi l'approche conscientisante correspondait à la tendance 'majoritaire' dans les groupes

populaires d'alphabétisation, ce qui provoquait très souvent des débats, notamment sur la façon dont cette approche pédagogique devait s'appliquer ici, dans un pays industrialisé où la réalité et le vécu des participants sont très différents. Cependant, sans nier la valeur de cette approche pédagogique, les groupes ont réalisé, avec le temps, que cette dernière devait être adaptée à notre réalité québécoise et que très souvent, elle rejoignait davantage les animateurs et animatrices que les participants et participantes, dénominations retenues par les groupes parce que reflétant mieux l'objectif des groupes de réduire les écarts entre 'formateurs et apprenants' et celui de favoriser la prise en charge par les participants de leur formation et de leurs lieux de formation.

Par exemple, les animateurs, partant du principe qu'en comprenant bien leurs problèmes les participants seraient mieux en mesure de les corriger, de s'impliquer pour transformer leur réalité, développaient leurs moyens pédagogiques à travers des thèmes liés au vécu de leurs participants: lecture d'un bail, formulaire de chômage ou de demande d'emploi, compréhension de la mécanique de l'aide sociale, etc. Ces thèmes, bien qu'étant très proches du vécu des participants, ne les intéressaient pas toujours: 'J'ai bien assez de vivre avec ces problèmes sans une fois de plus tourner le fer dans la plaie.'

Problème d'adaptation, problème de développement, problème d'identité, problème de lien entre la théorie et la pratique. Problèmes résolus, du moins en partie, depuis que les participants et participantes ont trouvé leur place dans les groupes et qu'ils ont commencé à exprimer leurs attentes et leurs besoins. Il fallait donc, comme animateurs et formateurs se remettre en question et accepter que les besoins et attentes exprimés par les participants diffèrent de nos propres objectifs et, finalement, trouver une place et des moyens pour qu'ils puissent les exprimer... et qu'on puisse y répondre!

Des pratiques diversifiées

Il n'y a pas qu'*une* approche pédagogique en alphabétisation populaire. Chaque groupe et souvent même chaque atelier, ce qu'on appelle généralement une classe mais qui a un sens plus large dans un groupe populaire étant donné la place qu'y occupent les participants, développe son approche en fonction des besoins exprimés par les participants, que ce soit dans la définition des thèmes soutenant les apprentissage pédagogiques ou même dans la méthode utilisée (syllabique, globale ou autre).

Les animateurs doivent donc s'adapter aux besoins des participants et non le contraire. Toutefois, nous pouvons dire qu'un peu partout, les groupes travaillent très souvent à partir de thèmes choisis par les participants. Pourquoi? Eh bien, parce que partout on est conscient que les personnes analphabètes ont aussi un problème de communication verbale et que la communication sera souvent un moyen de les aider à retrouver confiance en leurs capacités intellectuelles.

Les thématiques abordées sont variées. Au besoin, elles seront liées aux problèmes vécus par les participants comme par exemple, on travaillera à partir du bail des participants au moment où arrive le renouvellement des baux. Mais on pourra aussi parler de sport, du télé-roman écouté la veille, des loisirs, des enfants, etc. Tout est matière à apprentissage et la maîtrise des codes de lecture, écriture ou calcul sera plus facile si on a réussi à capter l'intérêt des participants et participantes.

Dans une communauté culturelle, la lettre à la famille intéresse sûrement davantage les participants que dans un groupe québécois où le téléphone a remplacé la lettre, même pour ceux qui viennent de régions plus éloignées. De même, une activité sur la journée internationale des femmes retiendra l'attention des femmes alors qu'une thématique sur le sport intéressera davantage des hommes. Enfin, les champs d'intérêt seront différents si l'on s'adresse à un groupe de jeunes ou à un groupe composé de gens qui ont une longue expérience de vie, même s'il est possible de trouver des intérêts communs entre ces deux groupes. Ce qui importe, c'est que les animateurs et animatrices soient souples et créatifs mais surtout qu'ils respectent les besoins et attentes des participants.

Les outils ou moyens de formation sont aussi déterminants dans un telle dynamique. Nous avons déjà abordé la question des thèmes utilisés dans les apprentissages. Un autre aspect nous semble caractériser plusieurs approches. C'est ce qu'on pourrait appeler la technique de la 'découverte' qui implique les participants en les amenant à découvrir eux-mêmes les liens entre le langage et sa traduction. Ils ne sont pas que des récepteurs qui ingèrent de nouvelles connaissances. Ils découvrent, par la recherche, par la comparaison, de nouveaux moyens pour apprendre. Et il existe aussi des moyens pédagogiques qui vont favoriser le développement de la confiance en soi, le développement de l'esprit critique, l'expression de la créativité chez les participants. En voici quelques exemples.

- Plusieurs de nos groupes membres ont un journal 'maison', journal conçu, rédigé et réalisé par les participants. Ces derniers ont ainsi appris à démystifier ce moyen de

communication. Ils peuvent l'utiliser pour transmettre de l'information, pour exprimer une opinion, pour partager une expérience ou simplement pour montrer leur premier poème, leur première lettre. Ceci leur fait aussi prendre conscience de ce qu'ils aimeraient voir dans un journal. Enfin, cela peut aussi leur permettre de communiquer avec des participants des autres groupes.

• Lors de l'année internationale des jeunes, un de nos groupes membres, qui intervient uniquement auprès des jeunes de 18 à 25 ans, a produit un vidéo pour présenter la problématique de l'analphabétisme chez les jeunes. Bien sûr, aidés de l'équipe des animateurs et animatrices, ces jeunes en ont défini le contenu. Mais ils ont aussi réalisé toutes les étapes, du scénario au tournage et au montage. Par la suite, ce vidéo a été diffusé très largement au Québec et des jeunes du groupe se déplaçaient pour l'animer et soulever un débat avec le groupe qui le visionnait.

• De plus en plus de groupes et de participants profitent du 8 septembre (Journée internationale d'alphabétisation) pour écrire aux médias afin de sensibiliser la population au problème et de revendiquer le développement de l'alphabétisation au Québec. Alors qu'il y a quelques années, les participants des groupes hésitaient même à informer leur famille de leur démarche, de plus en plus de participants acceptent de se manifester ouvertement en participant à une entrevue, une émission de radio ou de télévision.

• Dans une des régions du Québec, c'est maintenant une tradition que de tenir une rencontre régionale des participants des groupes, rencontre au cours de laquelle les participants échangent sur leurs expériences de vie mais aussi sur leur vécu dans les ateliers d'alphabétisation. Ailleurs, un groupe régional a publié un recueil de textes rédigés par les participants: textes de fiction, poèmes, lettres, etc.

• En 1985, le Regroupement a organisé une Grande Rencontre provinciale de tous les participants de ses groupes membres. Cette manifestation a été préparée par un comité formé majoritairement de participants des groupes qui ont réalisé toutes les étapes du projet, de la définition et l'organisation d'ateliers jusqu'à l'organisation technique qui impliquait non seulement la préparation des ateliers mais aussi les réservations de chambres, l'organisation des repas, etc. Et dans tous les groupes, les participants ont préparé cette Grande Rencontre, certains en préparant l'animation d'un atelier, d'autres une présentation lors de la fête d'ouverture et tous, en s'impliquant dans le financement de l'activité, ne serait-ce que pour financer leur transport.

La place des participants et participantes

Si les participants et participantes doivent être partie prenante de leur formation, ils doivent aussi l'être de leur lieu de formation. Ils doivent pouvoir le définir, le développer, le gérer, l'administrer... du moins, en principe! Je dis en principe, parce que plusieurs animateurs de nos groupes ont tenté de réaliser cette démocratisation en ayant un conseil d'administration majoritairement composé de participants et participantes, comme si le fait de siéger à une telle instance garantissait à ces derniers le pouvoir réel.Très rapidement, les groupes ont réalisé que ce principe doit être un objectif vers lequel tendre mais que cet objectif implique un travail considérable de préparation des membres.

Lorsqu'un individu arrive dans un groupe, il vient d'abord et avant tout pour apprendre à lire et à écrire. Par la suite, certains s'impliqueront davantage dans le groupe, dans un comité social, un comité de loisir ou encore un comité de production du journal, etc. Avant d'en arriver à avoir la confiance nécessaire pour siéger sur une instance décisionnelle, le participant doit d'abord avoir développé un sentiment d'appartenance avec le groupe et sentir qu'il est capable d'aller plus loin.

Plusieurs groupes ont constaté que des participants acceptaient d'aller sur leur conseil d'administration parce qu'il se sentaient coupables de recevoir sans donner, parce qu'ils voulaient faire plaisir à l'animateur ou même parce qu'ils pensaient qu'ils n'avaient pas vraiment le choix s'ils désiraient poursuivre leur formation. Ces constats ont donc forcé les animateurs et animatrices des groupes à remettre en question la pertinence de la présence des participants dans les structures et les ont amenés à définir de nouvelles places pour les participants ou encore à fixer des étapes pour en arriver à démocratiser vraiment le groupe.

Dans certains groupes, c'est un comité de participants qui se rencontre régulièrement et qui propose aux autres participants des projets collectifs : production d'un journal, activités de sensibilisation et recrutement. Certains ont aussi des comités spéciaux : comité 'femmes' pour répondre aux besoins spécifiques des femmes du groupe. D'autres formeront des comités pour organiser des activités sociales: fêtes, sorties collectives, visites des autres groupes. Et, de façon très terre à

terre, d'autres solliciteront l'implication des participants dans le ménage du local, dans la gestion de la petite caisse du café, dans l'aménagement du local.

Mais partout ou presque, on conservera comme instance déterminante l'assemblée générale, à l'intérieur de laquelle les participants pourront préciser leurs besoins et attentes quant aux heures d'ouverture du local, aux activités sociales et communautaires, aux revendications à mettre de l'avant, au nombre d'ateliers, aux orientations du groupe et, si l'intérêt est manifeste, à la formation ou non d'un conseil d'administration où les participants seront représentés. Tous sont conscients que pour en arriver à véritablement démocratiser, on doit prévoir des activités de formation pour les participants intéressés et on doit aussi prévoir les étapes à respecter pour que les participants puissent vraiment exercer ce pouvoir qui leur revient. Plusieurs groupes ont déjà franchi plusieurs de ces étapes et certains participants sont désormais très actifs et impliqués sur des conseils d'administration où ils sont majoritaires.

Le travail d'alphabétisation

Le travail des groupes ne se limite pas qu'aux activités d'alphabétisation comme telles. Indirectement, nous avons abordé les activités sociales et communautaires qui sont partie intégrante du groupe et qui répondent à d'autres besoins des participants et participantes, en plus de développer un sentiment d'appartenance au groupe. Nous avons aussi parlé du travail plus politique de sensibilisation large, de lien avec le milieu de vie, de développement d'alliances, etc.

Mais dans le travail de formation comme tel, d'autres éléments sont essentiels, dont la pré-alphabétisation et la post-alphabétisation. En général, les groupes tentent de former des groupes assez homogènes, d'une part pour ne pas frustrer ceux qui sont plus avancés mais aussi pour respecter ceux qui partent de plus loin. Cela implique un travail d'accueil et d'évaluation de chacun des participants et dans certains cas, un travail individuel avec quelques participants afin qu'ils s'intègrent facilement au groupe. C'est d'autant plus important que plusieurs groupes fonctionnent par entrées continues, c'est-à-dire que l'on accepte les nouveaux participants tout au long de l'année en les intégrant dans les ateliers déjà formés ou en en formant de nouveaux si le nombre le permet.

C'est souvent ce travail d'accueil qui décidera de l'avenir de la formation du participant. Un mauvais accueil et le participant pourrait ne jamais se réinscrire dans une activité de formation.

Quant à la post-alphabétisation, elle pourra présenter plusieurs facettes car les objectifs de post-alphabétisation varient d'un individu à l'autre. Pour les participants qui désirent poursuivre leur formation, le groupe les préparera aux examens d'entrée des institutions publiques et parfois, il offrira même un service de suivi pour aider ceux qui poursuivent leurs études. Ailleurs, on offrira un volet de pré-formation professionnelle pour aider les participants à se réintégrer sur le marché du travail.

Certains participants pourront aussi choisir de s'impliquer dans le groupe et pourront devenir personne soutien pour les animateurs ou encore assumer des responsabilités dans les comités de travail du groupe. Enfin, certains voudront s'impliquer dans leur milieu, transférer leurs acquis dans d'autres groupes ou activités et auront besoin du soutien du groupe pendant une certaine période de transition.

D'autres services seront aussi développés dans certains groupes, comme un service 'd'écrivain public' pour aider ceux et celles qui maîtrisent moins bien la lecture et l'écriture et qui ont de la difficulté avec des formulaires gouvernementaux ou autres. Certains offriront aussi un 'service d'accompagnement' pour aider certains de leurs participants qui ont des démarches complexes à faire. D'autres, enfin, auront des activités spéciales de soutien aux enfants dont les parents sont analphabètes.

Tout ceci pour dire que si l'alphabétisation est une activité en soi, les besoins des personnes analphabètes dépassent cette activité et les groupes doivent s'assurer de trouver réponse à ces besoins, en développant des services ou en informant les participants sur les autres ressources en place pour y répondre.

La prochaine étape

Le dossier de l'alphabétisation s'est considérablement développé aux cours des cinq dernières années au Québec, tant sur le plan politique que pédagogique. C'est désormais un problème social reconnu et le gouvernement québécois en a fait une priorité en éducation des adultes, ce qui a permis un développement des ressources éducatives ainsi qu'un développement au niveau de la pédagogie de l'alphabétisation. Malheureusement, cette prise de conscience ne s'est pas encore traduite en 'politique d'alphabétisation' et les intervenants dans le dossier attendent toujours que cette prise de conscience se traduise concrètement en plan d'action, en stratégie d'intervention tel que demandé par le *Regoupement*, stratégie qui impliquerait l'ensemble de la

société, ce qui permettrait d'envisager à moyen terme l'élimination de l'analphabétisme au Québec. Jusqu'à présent, le gouvernement québécois a choisi de limiter son action en priorisant le développement de l'alphabétisation dans le réseau public plutôt que de multiplier les lieux d'intervention, solution proposée par le *Regroupement* car elle rejoindrait davantage les besoins des personnes analphabètes.Les groupes populaires d'alphabétisation du Québec ne sont donc pas avantagés par ce choix gouvernemental qui limite le développement des groupes en place et qui empêche le développement de nouveaux organismes depuis plus de deux ans... Mais les groupes populaires d'alphabétisation ne disparaîtront pas pour autant. Si ces derniers se sont multipliés dans les dernières années, généralement dans des conditions très difficiles, c'est qu'ils répondent à un besoin. Mais c'est aussi parce qu'ils se sont regroupés et organisés et qu'ils se sont imposés comme interlocuteurs reconnus, d'abord et avant tout dans leurs milieux puis dans les milieux progressistes et enfin dans les milieux gouvernementaux et auprès des partenaires qui travaillent en éducation des adultes.

Les groupes populaires d'alphabétisation du Québec espèrent donc que cette conférence internationale réaffirmera l'importance du soutien aux organisations non gouvernementales dans la lutte contre l'analphabétisme ainsi que l'importance d'inscrire cette lutte dans un plan d'action reconnaissant les besoins des personnes analphabètes et impliquant des partenaires sociaux.

Perspectives et leçons apprises de la campagne d'alphabétisation des adultes d'Angleterre et du Pays de Galles

Alan Wells, *Directeur, Agence d'alphabétisation et d'enseignement des compétences de base pour les adultes,* Londres, Angleterre

Les campagnes nationales d'alphabétisation des adultes dans les pays industrialisés n'ont donné lieu qu'à des réalisations limitées. Dans la plupart des pays, les efforts d'alphabétisation ont été, dans le meilleur des cas, relégués à la dernière place sur l'ordre du jour politique. Ces efforts n'ont pas inclus une redistribution importante des ressources destinées à l'éducation permanente, et ils n'ont traité que d'une partie infime des besoins estimés. Le fait que l'alphabétisation continue de figurer quelque part à l'ordre du jour, malgré les changements d'ordre économique et politique est en soi presque un miracle. Étant donné que la campagne d'alphabétisation des adultes d'Angleterre et du Pays de Galles ait été bien documentée (1), je ne vais pas la décrire en détail. Toutefois, il faudrait en expliquer certaines caractéristiques particulières pour pouvoir en tirer des leçons spécifiques.

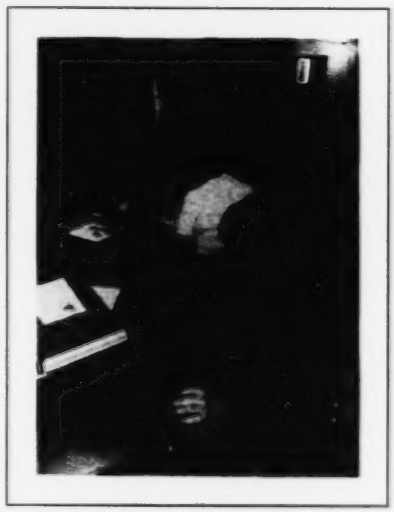
Caractéristiques de la campagne d'alphabétisation

J'ai toujours été convaincu que l'histoire du développement de l'alphabétisation des adultes en Angleterre et au Pays de Galles était celle de deux différentes campagnes. La première était une campagne essentiellement politique menée au début des années 70 par une petite organisation bénévole, la British Association of Settlements, par l'intermédiaire d'une équipe chargée de la campagne dont j'étais membre (2). Cette campagne avait deux objectifs principaux: sensibiliser le public de telle sorte que le gouvernement central soit obligé de reconnaître l'existence de l'analphabétisme fonctionnel en dépit de plus d'une centaine d'années d'école obligatoire; et mettre en place des programmes d'alphabétisation des adultes de grande qualité dans toutes les régions de l'Angleterre et du Pays de Galles.

Grâce à une campagne publicitaire judicieuse, qui comprenait des conférences nationales, la publication d'un document contenant des mesures proposées et des annonces et articles dans la presse et les médias, le premier objectif a pu être atteint. Vers le milieu de l'année 1974, le gouvernement central (travailliste, à l'époque) annonça l'établissement d'une agence nationale pour l'alphabétisation des adultes (Adult Literacy Resource Agency) qui allait entreprendre le travail, pour une durée d'un an pour commencer, à raison d'un budget d'un million de livres.

La campagne essentiellement politique, qui avait démarré vers la fin de 1972, avait pour ainsi dire pris fin au début de 1975, lorsque l'agence nationale commença à fonctionner. L'équipe chargée de la campagne continua à se réunir pendant un certain temps, mais elle n'avait plus l'enthousiasme de ses premiers jours. La British Association of Settlements passa plus tard à d'autres questions mais sans connaître le même succès.

Au cours de cette période, la BBC avait planifié une importante initiative en alphabétisation des adultes qui transcendait peut-être autant la campagne politique

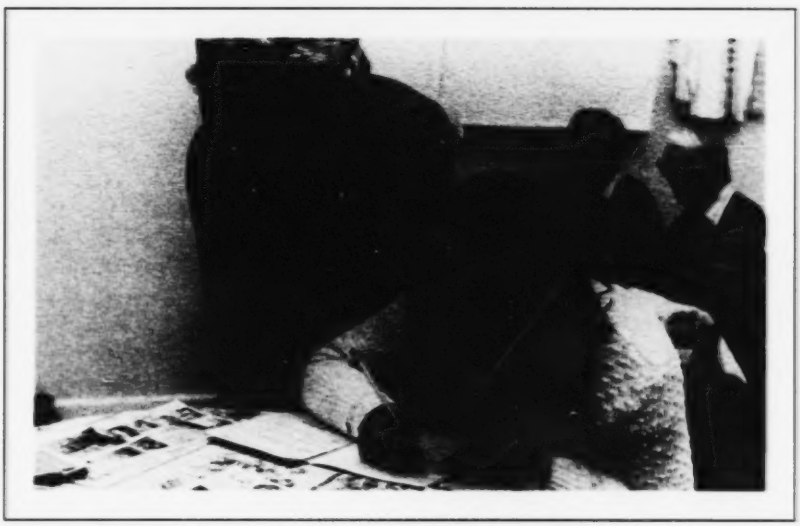


d'origine que la campagne de sensibilisation ultérieure. Là encore, l'histoire de l'initiative de la BBC a été bien documentée, notamment par David Hargreaves, l'organisateur principal de l'iniative de la BBC (3).

Dès le début de 1975, la campagne d'alphabétisation des adultes concentra ses efforts pour motiver et recruter des étudiants, encourager les Conseils scolaires locaux (CSL) et les organismes bénévoles

à prendre les mesures nécessaires et continuer de sensibiliser le public au problème. De plus, cette campagne fut intégrée, dans une certaine mesure, à l'éducation officielle, surtout étant donné que l'agence centrale était en grande partie sous l'autorité du gouvernement, sa source de financement (bien qu'un semblant d'indépendance ait toujours été maintenu).

La somme d'argent négligeable (bien que considérablement plus importante que les sommes accordées jusqu'alors) dont bénéficia la campagne ralentit les efforts de revendication. Les intervenants s'apprêtaient maintenant à faire face au nombre important d'étudiants qui avaient été recrutés lors de l'émission de télévision *On The Move* que la BBC diffusa en octobre 1975 à l'heure de grande écoute.



La structure de base du programme d'alphabétisation des adultes fut établie en Angleterre et au Pays de Galles entre 1975 et 1978. Des mesures distinctes furent prises pour l'Écosse après 1976.

Les subventions accordées aux CSL et aux organismes bénévoles étaient destinées, au début, à l'acquisition de matériel et d'équipement et à la formation. Ces subventions furent prolongées entre 1976 et 1978, lorsqu'on se rendit compte qu'un programme d'une durée d'un an seulement n'était absolument pas réaliste. Plus tard, on dut puiser dans les ressources centrales pour pouvoir augmenter le personnel d'organisation et de coordination salarié, notamment lorsque le nombre d'étudiants et de bénévoles devint une trop grande responsabilité pour le personnel existant.

Le service d'alphabétisation établi en 1978, au moment où l'agence nationale mit fin à ses activités, avait déjà certaines des caractéristiques du programme d'alphabétisation actuel.

Le service fonctionnait essentiellement à mi-temps, autant en ce qui concerne les cours que le personnel. Peu d'étudiants recevaient plus que quelques heures d'instruction par semaine. Les bénévoles jouaient un rôle très important dans presque tous les domaines, ils recevaient un appui du personnel à temps partiel (dont la majorité de ses membres étaient payés pour un nombre d'heures bien inférieur au nombre d'heures qu'ils travaillaient) et des quelques membres du personnel à plein temps.

L'alphabétisation des adultes était considérée comme étant un des aspects de l'éducation des adultes - un service tenu en faible estime et jugé peu important dans la plupart des régions. Le financement de l'alphabétisation des adultes était à la fois incertain et limité; dans la plupart des régions du pays, les cours étaient déjà sérieusement surchargés.

De nouvelles forces émergèrent entre 1975 et 1978, bien qu'encore à l'état naissant. Un effort considérable fut porté à la formation du personnel et à l'établissement d'un réseau régional pour l'échange d'information et d'expertise.

L'importance de disposer du matériel pertinent et des méthodes pédagogiques appropriées, qui prennaient en considération le niveau des élèves plutôt que d'imposer un programme scolaire déterminé, fut largement reconnue en 1978. C'est alors qu'une philosophie de l'alphabétisation des adultes commença à être développée. Depuis lors, diverses activités, allant du développement des écrits des élèves à la production de méthodes de publicité variées et attrayantes, ont renforcé toutes ces notions.

Vers une éducation de base

C'est vers 1978 que le concept plus vaste de l'éducation de base des adultes, inspiré surtout par l'expérience des États-Unis, commença à prendre de l'importance. De ce fait, à la fin des trois ans de mandat de l'agence nationale, le secrétaire d'État à l'Éducation et aux Sciences demanda au Conseil consultatif pour l'éducation des adultes, récemment établi, d'envisager l'avenir de l'alphabétisation des adultes dans le contexte plus large de l'éducation de base des adultes.

Entre-temps, une agence d'alphabétisation des adultes fut établie pour succéder à l'agence jusqu'en 1980, date à laquelle le Conseil consultatif devait présenter son rapport. Cette nouvelle agence avait un rôle consultatif assez limité. Bien qu'elle fut capable d'organiser un nombre restreint de projets de développement, la phase antérieure de mise en place fut considérée comme terminée.

Deux tâches furent entreprises dans le rapport du Conseil consultatif qui fut publié en 1979 (4). D'abord, trouver une définition de l'éducation de base des adultes, et ensuite proposer une stratégie pour son développement. Cette approche posa plus de problèmes qu'elle n'en résolut. Même aujourd'hui, peu de gens s'accordent sur une définition des composantes de l'éducation de base des adultes.

Une fois que le Conseil consultatif avait présenté son rapport, une circonstance importante changea, un nouveau gouvernement avait été élu. En 1979, l'administration travailliste fut remplacée par un gouvernement conservateur de droite avec de nouvelles idées et approches. Ce gouvernement était fondamentalement opposé aux propositions du Conseil consultatif pour deux raisons.

Les composantes de l'éducation de base des adultes proposées par le Conseil comprenaient des domaines tels que l'éducation politique auxquels le gouvernement conservateur n'était pas favorable. Même si les plans de développement du Conseil étaient très modestes, le gouvernement était encore moins favorable aux initiatives centrales que l'administration précédente.

Toutefois, le gouvernement était, pour diverses raisons, largement en faveur de l'alphabétisation et de l'enseignement du calcul aux adultes. Sans grandes explications, les propositions du Conseil consultatif furent, en essence, rejetées en faveur de mesures beaucoup plus limitées.

La nouvelle agence d'alphabétisation

En 1980, lorsque l'agence d'alphabétisation des adultes ferma ses portes, une nouvelle agence d'alphabétisation et d'enseignement des compétences de base aux adultes fut établie, pour une période de trois ans pour commencer, à raison d'une subvention de 500 000 livres par an. Son travail était tout d'abord de se concentrer sur l'alphabétisation dans le cadre du travail. En 1982, cette insistance était éliminée en faveur d'autres objectifs et divers résultats.

La nouvelle agence était essentiellement centrée sur le conseil et le développement. Elle continua de produire et de publier du matériel, d'organiser des programmes de formation dans chaque région, de financer au niveau national une gamme de projets de développement innovateurs et de maintenir un service de conseil et d'expertise, par l'intermédiaire de son personnel d'encadrement, dans tout le pays.

Après plusieurs prolongations de son existence jusqu'en 1985, l'agence obtint un statut moins précaire grâce à un programme renouvelable de trois ans. De plus, la subvention accordée à l'agence augmenta considérablement entre 1980 et 1987, bien que la somme actuelle de 2,25 millions de livres soit très inférieure aux 3,5 millions de livres que l'agence même avait recommandé en 1984.

L'agence s'est davantage consacrée au développement en organisant des projets plutôt que de financer directement les programmes qui sont encore la responsabilité des conseils d'éducation locaux et des organismes bénévoles.

Initialement, l'agence finançait des Projets spéciaux de développement innovateurs à l'échelle nationale. Depuis 1985, elle fait une contribution financière aux conseils scolaires pour leur permettre de continuer certains des développements de ces Projets spéciaux au niveau local. Une importante publication portant sur les leçons apprises lors de ces Projets spéciaux sera publiée en 1988.

L'agence a également continué les programmes de formation régionaux. Elle met actuellement

au point un système de certificats pour les animateurs d'éducation de base en Angleterre et au Pays de Galles, qui devrait entrer en vigueur à partir de 1989. Depuis 1985, elle a encouragé une certaine recherche et elle a joué un rôle plus important dans l'enseignement de l'anglais langue seconde.

Depuis 1975, le nombre d'adultes suivant les programmes d'alphabétisation et de calcul en Angleterre et au Pays de Galles est plus de dix fois plus élevé. Environ une personne sur huit, de celles qui ont été estimées avoir besoin d'aide, a suivi des cours à un moment ou un autre. Le nombre d'élèves envoyés aux cours par diverses agences a également augmenté au cours des douze dernières années bien que le nombre semble se stabiliser dernièrement.

Le nombre d'éducateurs et la diversité des cours ont également changé. En plus des conseils scolaires et des agences bénévoles qui offrent des cours à temps partiel, diverses autres organismes ont joué un rôle. Parmi ceux-ci, mentionnons la Commission du Travail, par ses programmes de formation pour les jeunes et les chômeurs, ainsi que diverses agences bénévoles.

La portée et l'envergure des programmes d'alphabétisation des adultes dans les années 80, dépassent largement ce à quoi s'attendaient les pionniers d'il y a une quinzaine d'années. D'un autre côté, relativement peu de gens profitent de ces programmes. Bien que l'éducation de base soit maintenant bien établie, elle reste une des dernières préoccupations du gouvernement central et des autorités locales. Une stratégie à long terme doit encore être développée.

Les changements sociaux

On ne peut séparer l'histoire de la campagne d'alphabétisation des

adultes des changements importants qui ont pris place dans notre société au cours des dix à quinze dernières années.

Les premières années de la campagne politique et l'établissement d'un structure d'alphabétisation des adultes ont eu lieu sous un gouvernement travailliste à une époque où une importance capitale était accordée aux politiques sociales. (Le début des années 70 était une époque où il y avait beaucoup de campagnes sociales.)

Toutefois, vers 1979, le gouvernement était à court d'idées et avait perdu son enthousiasme et le soutien du public. Un gouvernement radical de droite fut élu, et reçut un nouveau mandat en 1983 et 1987. Par conséquent, l'atmosphère générale est très différente de celle de 1972.

D'autres changements ont eu lieu dans notre société. Le chômage des masses est devenu chronique. Dans de grandes parties des Midlands, du Nord, du Pays de Galles et de l'Écosse, il y a une pénurie d'emplois et de nombreux travailleurs sont confrontés à la réalité qu'ils ne travailleront sans doute plus jamais. Le chômage des jeunes a peut-être dépassé son point culminant (à cause de la réduction du taux des naissances), mais de plus en plus les jeunes vont directement de l'école à un centre de formation (Youth Training Scheme) plutôt qu'à un emploi. Les programmes de la Commission du Travail ont été rapidement développés pour faire face au chômage croissant et pour modifier les programmes de formation professionnelle.

Le développement de la nouvelle technologie a aussi été spectaculaire. Dans les années 1970, la nouvelle technologie pour un enseignant c'était la craie de couleur; dans les années 1980, les ordinateurs sont assez courants dans les écoles, et un grand nombre de familles possèdent ou louent des ordinateurs ou des systèmes de vidéo.

La société principalement de gauche des années 1970 a été remplacée vers la fin des années 80 par une société qui est probablement de droite. Ce changement se reflète dans les attitudes des gens. D'une part, la population est animée par l'esprit d'entreprise, l'autosuffisance et demande une valeur pour son argent; de l'autre, on observe une réduction de l'influence des syndicats, du nombre de syndiqués, de la liberté d'exprimer des idées contraires et des activités collectives.

Le mouvement d'alphabétisation des adultes a dû survivre et se développer à travers tous ces changements. Entre 1979 et 1981, lorsque les réductions des dépenses publiques commençaient à se faire sentir, il ne pouvait faire mieux que de chercher à protéger ce qui avait été précédemment acquis. Depuis, la situation s'est quelque peu améliorée dans certaines régions à la suite de changements de contrôle politique. Un des caprices de notre système poli-

tique c'est que le gouvernement local est généralement dominé par un parti d'opposition quel que soit le parti au pouvoir.

Au niveau national, il fallait obtenir l'appui d'un gouvernement initialement sceptique face aux initiatives nationales (et aux agences nationales), et nous avons réussi à l'obtenir. Par exemple, l'Agence nationale qui avait un mandat fixe est maintenant un programme renouvelable de trois ans, sa subvention est quatre fois plus grande en termes réels. Son importance a grandi au point que les deux derniers secrétaires d'État ont manifesté un intérêt personnel pour l'éducation de base.

Perspectives et leçons

Quels sont les leçons de la campagne nationale d'alphabétisation des adultes des douze dernières années? Les commentaires que je vais faire sont à titre personel et sans aucun doute d'autres intervenants risquent de ne pas être d'accord avec moi.

Les pays industrialisés sont des sociétés complexes; de ce fait, il n'est pas possible de trouver des solutions simples à des problèmes complexes. Nous n'avons que très peu d'analphabétisme 'organique' (causé par un manque de scolarité officielle), mais nous avons beaucoup d'analphabétisme 'fonctionnel'. Nous sommes bombardés quotidiennement d'une quantité d'information écrite, et il nous faut sans cesse lire et écrire pour diverses raisons. Malgré toute la nouvelle technologie, il est peu probable que cela change.

Nous avons été conditionnés à considérer l'analphabétisme comme le résultat de la paresse ou de la stupidité, d'en blâmer l'individu plutôt que le système. Dans une certaine mesure, cette attitude se reflète dans la croyance tenace que onze ans de scolarité devraient produire une population très instruite, pour la vie, plutôt que d'avoir à faire face à la réalité qui indique que ce ne sera pas toujours le cas, quelles que soient les améliorations apportées à l'enseignement scolaire.

Notre étude récente (5) sur les antécédents des jeunes qui admettent avoir des problèmes pour lire et écrire renforce l'opinion que les causes sont complexes et qu'il est probable qu'on ne trouvera pas une cause unique.

Les programmes d'alphabétisation des adultes dans les pays industrialisés vont devenir permanents. Ils doivent fonctionner à long terme plutôt que de constituer une réponse rapide et à court terme à un problème qui va rapidement disparaître. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas établir des objectifs mais plutôt que la notion qu'il est possible de résoudre le problème de l'analphabétisme d'ici à l'an 2000 n'est ni logique ni réaliste.

La campagne d'alphabétisation de l'Angleterre et du Pays de Galles a pu survivre parce qu'elle n'a pas été perçue comme étant ouvertement politique. Les pays industrialisés sont généralement des démocraties pluralistes englobant toutes sortes d'opinions politiques. Rares sont les pays industrialisés qui ont conservé le même gouvernement, à l'échelle nationale ou locale, au cours des douze dernières années ou qui vont conserver le même gouvernement dans les douze prochaines années. Une plus grande polarisation a accru les différences entre les gouvernements de certains pays à mesure que le consensus de l'après-guerre se dissipe.

Il est évident que toute campagne nationale d'alphabétisation doit évitée d'être mise à l'écart comme une bonne intention du gouvernement précédent lorsqu'un nouveau gouvernement entre en fonction. Je ne pense pas que cela signifie qu'il faut constamment changer de principes et de philosophie; cela exige plutôt de tenir compte des réalités politiques.

Pour la plupart d'entre nous, cela signifie accepter que dans les pays industrialisés changer est un long processus plutôt qu'un processus révolutionnaire. Cela signifie aussi que nous devons constamment démontrer notre valeur tout en menant des campagnes en faveur d'un partage plus équitable des ressources disponibles à l'éducation post-secondaire. Bien que cette idée puisse sembler contraire à la sagesse conventionnelle, elle est indubitablement vraie.

Toutes les preuves du monde ne réussissent pas à convaincre la majorité que nous vivons dans une société pré-révolutionnaire. Ce qui ne signifie pas que l'alphabétisation n'est pas une activité politique; cela signifie plutôt que, dans certaines circonstances, il vaut mieux ne pas le crier trop fort.

L'une de nos principales tâches est d'influencer l'éducation permanente dans son ensemble. En 1974, le même mois où le gouvernement annonça l'octroi d'une subvention d'un million de livres aux activités d'alphabétisation des adultes au Royaume-Uni, une université britannique dépensa exactement la même somme pour une pièce d'équipement.

Notre système d'éducation qui est élitiste l'est encore plus quand il s'agit d'éducation post-scolaire. Ceux qui ont bénéficié le plus du système d'éducation reçoivent la plus grande part des ressources disponibles tandis que ceux qui en ont bénéficié le moins reçoivent, dans le meilleur des cas, quelques heures de cours par semaine, dispensées pendant ses heures de loisirs par un service d'éducation de base débordé et manquant des fonds nécessaires.

Si les services de santé

dépensaient la majeure partie des ressources sur ceux qui sont en bonne santé plutôt que sur ceux qui sont malades, il y aurait une clameur de protestation publique. Trop souvent, le soutien de l'éducation de base par d'autres secteurs du service scolaire dépendait du fait que nous ne touchions à aucune de leurs ressources.

Pourtant, la réduction des ressources (ou le manque d'augmentation des ressources) signifie que les pays industrialisés devront revoir la manière dont sont réparties les ressources disponibles. Devons-nous garder en vie un système qui permet que quelques-uns seulement soient très éduqués, la majorité insuffisamment éduquée et une minorité importante ne reçoive qu'une médiocre éducation? Ou devons-nous plutôt envisager un avenir plus juste?

Conclusion

En Angleterre et au Pays de Galles, l'alphabétisation des adultes a réussi à s'adapter à de nombreux changements politiques, moraux et technologiques, bien que parfois de manière précaire. Tandis que son impact a été, dans le meilleur des cas, limité et que seulement une faible priorité lui soit donnée, que les programmes soient mal financés et dépendent du bénévolat plutôt que d'un revenu assuré l'alphabétisation des adultes figure au moins au programme éducationnel.

Il est toutefois de plus en plus accepté que l'analphabétisme 'fonctionnel' dans notre complexe société industrialisée ne sera probablement pas éliminé dans un proche avenir et qu'il faudra un service permanent d'apprentissage pendant de longues années encore.

Une situation économique et politique souple signifie que l'éducation de base devra s'adapter aux conditions changeantes si elle doit survivre. Le réalisme et le pragmatisme ne nuisent pas nécessairement à la philosophie fondamentale, en fait ils sont peut-être les seuls moyens de la protéger.

BIBLIOGRAPHIE

1. *Adult Literacy: The First Decade* (1985) et les rapports annuels (1975/87), Adult Literacy Resource Agency, Adult Literacy Unit et Adult Literacy and Basic Skills Unit.

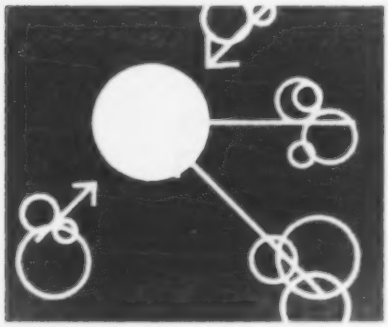
2. *A Right to Read* (1974) et *Adult Literacy: A Continuing Need* (1978), British Association of Settlements.

3. *Adult Literacy and Broadcasting: the BBC's Experience*, par David Hargreaves, Londres: Frances Pinter/Publications de la BBC, 1980.

4. *A Strategy for the Basic Education of Adults*, Advisory Council for Adult and Continuing Education, 1979.

5. *The Literacy and Numeracy Needs of Adults*. ALBSU, 1987. Des copies du texte sont disponibles en français.

(*Les publications de l'Agence d'alphabétisation et d'enseignement de compétences de base aux adultes comprennent une série de documents intitulée 'Viewpoints'. Pour obtenir plus de renseignements, s'adresser à: ALBSU, Kingsbourne House, 229/231 High Holborn, Londres WC1V 7DA, Angleterre.*)



L'alphabétisation et les immigrants dans les pays industrialisés: la situation en Italie

Anna Napoli, *(Associazione Italiana di Educazione degli Adulti)* Via Tenente Casale 27, Bari, Italie

Considérations préliminaires

Les statistiques parlent d'elles-mêmes. Il continue d'exister en Italie des taux d'analphabétisme extrêmement élevés, bien que la situation se soit améliorée par rapport aux décennies précédentes. Une fois le phénomène quantifié dans la population de 15 ans et plus, on obtient les chiffres suivants (12e recensement de la population italienne, 25 octobre 1981): *analphabètes*, 1 572 526 (3,6%); *alphabétisés sans titre de scolarité*, 5 476 288 (12,8%). Un total de 7 048 814 personnes, soit 16,4% de la population, forment une enclave d'indigence linguistique tolérée dans un pays qui se dit pourtant moderne et démocratique.

Mais cela ne s'arrête pas là : cette enclave s'élargit encore si l'on y ajoute le nombre de personnes à faible niveau de scolarité, et les chiffres deviennent alors dramatiques : *école élémentaire seulement*, 18 251 933 (42,6%); *personnes n'ayant pas terminé le cours moyen*, 25 300 747 (59%).

En outre, l'insuffisance des critères et méthodes utilisés pour faire les relevés indique que ces chiffres sont approximatifs et que l'on doit faire la distinction entre un *analphabétisme statistique* et un *analphabétisme véritable*, bien plus vaste. L'analphabétisme persiste donc dans toute son ampleur; il concerne autant les personnes âgées que les plus jeunes.

L'analphabétisme instrumental s'accompagne des analphabétismes fonctionnels (technologique, informatique, économique, social, etc.). La nouvelle complexité sociale, productive, organisationnelle et relationnelle a donné naissance à de nouveaux langages, créant par là de nouveaux analphabétismes. Le concept d'analphabétisme s'est élargi, et les besoins d'alphabétisation se manifestent également dans la population mieux scolarisée des classes moyennes. Mais comme on le sait, ce phénomène existe dans toute société, et pas seulement dans la société italienne.

On n'a pas trouvé de solution adéquate à toutes ces formes d'analphabétisme, d'approches théoriques et méthodologiques. Il en existe peu et les interventions pratiques sont rares et de courte durée. L'alphabétisation traditionnelle, qui vise à la pratique instrumentale et fonctionnelle de la lecture, de l'écriture et de la communication, relève actuellement toute entière de l'État, à l'exception de quelques initiatives d'organismes privés et du bénévolat social.(En vertu de l'ordonnance ministérielle du 13 juin 1980, des cours d'alphabétisation ont été établis par l'État dans le cadre de l'éducation permanente pour les adultes qui n'ont pas atteint le niveau de scolarité obligatoire.)Les cours d'alphabétisation sont quantitativement et qualitativement insuffisants. Le modèle organisationnel utilisé par le ministère de l'Éducation publique est celui de l'ancienne méthode de l'offre universelle et d'une participation laissée au choix individuel.

Pourtant, la nature et la complexité du problème mériteraient que les organismes d'éducation permanente recherchent et définissent d'autres stratégies en matière de politiques et méthodologies éducationnelles, en traitant les points suivants:

(a) les programmes locaux;(b) la corrélation avec les autres ressources éducationnelles à proposer aux adultes pendant et après les cours;(c) la dictatique, répondant aux besoins linguistiques et cognitifs; et (d) un contenu immédiatement utilisable aux niveaux social et professionnel.

C'est alors qu'on pourra parler d'un effort d'alphabétisation adéquat suivant les principes de la formation permanente. C'est alors qu'on réussira à:

(a) faire une discrimination positive de la demande, et les moins favorisés verraient la mise en oeuvre des stratégies éducationnelles qui leur sont destinées;
(b) appliquer le critère de prédétermination des besoins afin que chacun acquière un minimum de connaissances et de savoir-faire;
(c) appliquer le critère de la participation collective au programme de

formation (1).

Ce sont là quelques unes des options les plus capables de lutter efficacement contre l'analphabétisme. Jusqu'ici, le seul effort en ce sens ont été quelques initiatives, dont certaines s'adressaient aux immigrants; nous y reviendrons plus loin. L'absence d'une loi nationale sur l'éducation des adultes rend problématique l'application des modèles à l'échelle du pays. L'AIDEA (l'Association italienne de l'éducation des adultes) travaille depuis longtemps sur un projet de loi, mais il reste beaucoup de chemin à faire avant qu'il n'existe une nouvelle norme.

Les besoins en formation des immigrants

La transition du modèle d'intervention universelle (un échec) au modèle sélectif d'interventions dirigées, permettra de déterminer quel avantage potentiel doit recevoir la priorité dans une démarche éducationnelle. Cette stratégie des projets dirigés est la seule qui puisse aider les classes défavorisées. Parmi celles qui ont besoin d'une intervention systématique, on peut compter la population immigrée. Depuis le début des années 1970, le flux des immigrants des pays du Tiers Monde n'a cessé de s'amplifier. L'Italie compte désormais 1,2 million d'immigrants selon le recensement de 1981.

Les immigrants sont souvent des marginaux exploités, dont les besoins ne sont pas satisfaits par les institutions. Jusqu'à récemment, aucune loi nationale ne reconnaissait l'existence de ces besoins, pas même en principe. En fait, les règlements régissant les politiques d'immigration reposaient sur la Loi sur la Sûreté publique de 1931. Cette situation a changé avec l'adoption de la Loi nationale de décembre 1986 régissant le placement et le traitement de la main-d'oeuvre étrangère immigrée. Cette loi a été adoptée dans un contexte de discrimination arbitraire, de xénophobie et de racisme latents.

Il est facile de voir qu'il existe un grand écart entre des bons principes et leur application au niveau politique et cette loi risque de devenir encore une occasion ratée. C'est dans ce cadre que s'insèrent les problèmes et besoins des immigrants, et que l'on identifiera les besoins éducationnels correspondants (2).

Identification du problème

La présence d'environ 1 200 000 travailleurs étrangers entraîne des besoins en formation. Les immigrants ont un mélange complexe de besoins qui sont difficiles à considérer séparément (santé publique, langue, travail, etc.), et qui varient selon le groupe ethnique, l'âge, la durée du séjour en Italie. L'espace social occupé par les immigrants est marginal et restreint. Il comprend les conditions sociales et professionnelles précaires, un isolement culturel, un éloignement par rapport à la population locale. Le rôle professionnel et les conditions socio-économiques des immigrants en font des sujets 'faibles', qui vivent dans une situation sociale difficile ne leur offrant aucune mobilité.

Le besoin en matière d'éducation qui affecte tous les autres, est la communication linguistique. Les cours d'alphabétisation actuels, avec leur rigidité institutionnelle, ne peuvent pas satisfaire les besoins des travailleurs immigrés. On trouve une tendance sous-jacente à l'analphabétisme dans la propre langue maternelle de certains immigrants, surtout chez les femmes appartenant à certains groupes ethniques (de l'Érithrée, du Salvador, du Cap Vert, de l'Inde, etc.). Les communautés étrangères d'immigrés n'ont pas l'occasion d'exprimer leurs besoins éducationnels, de réclamer des mesures en matière d'éducation et d'en contrôler les résultats.

Objectifs de la formation

Les éducateurs d'adultes doivent tenir compte des besoins spécifiques des immigrants, sans créer de structures nouvelles, mais en adaptant celles qui existent au nouveau groupe d'apprenants. Les éducateurs doivent avoir les moyens de 'lire' la complexité des besoins autrement dit, elle doit évaluer les projets individuels et collectifs des immigrants et décider en situation les diverses mesures qui répondent aux différents besoins.

Un des principaux besoins des immigrants est l'intégration socio-culturelle, dans le cadre de leur réalité; pour cela, il faut concentrer les efforts sur l'information, l'orientation, la sensibilisation et le développement des diverses cultures immigrées. L'immigration est toujours un facteur d'émancipation et d'avancement socio-économique. La formation professionnelle 'adaptée' devrait tenir compte des projets d'émancipation et de promotion professionnelle des immigrants. Les cours pour les immigrants doivent être assez souples pour répondre aux différents besoins linguistiques et de communication. Parmi ces besoins: (a) les besoins à l'arrivée, liés au développement linguistique fonctionnel pour pouvoir 'survivre'; (b) le besoin d'être informé des procédures d'immigration et des services; (c) le besoin de promotion *socio-culturelle* et *professionnelle* et de stabilisation; (d) le besoin d'acquérir un *titre de formation*.

L'éducation des adultes peut

encourager le maintien, l'apprentissage et le développement de la langue et de la culture d'origine des collectivités ethniques en développant des projets intégrés d'alphabétisation en italien et dans la langue maternelle, approuvés par les communautés ethniques. L'éducation des adultes, en adoptant une pédagogie anti-raciste et utilisant l'éducation de façon interculturelle, peut sensibiliser la population italienne aux problèmes des immigrants. Cela peut être accompli (a) en disséminant de l'information sur les cultures des immigrants; et,
(b) par l'échange et les comparaisons inter-culturelles qui montrent comment le pays d'accueil est enrichi par les collectivités immigrées.

Tout ceci demande un nouvel apprentissage tout autant de la part des éducateurs que des groupes ethniques. Les éducateurs doivent être sensibilisés et améliorer leurs compétences en utilisant une pédagogie inter-culturelle, s'informant sur les aspects sociaux, psychologiques et économiques des immigrants, utilisant des méthodes d'enseignement de l'italien en tant que langue seconde et en faisant une analyse socio-linguistique. Les représentants des groupes ethniques doivent se consulter pour décider comment analyser leurs besoins respectifs, planifier des activités éducationnelles et évaluer les résultats de la formation.

Deux projets d'alphabétisation s'adressant aux immigrants

1. *À Milan*

La Lombardie, dans le Nord-Ouest de l'Italie, est la région où, pour des raisons historiques, l'alphabétisation a de meilleures chances de réussir que dans les autres régions italiennes. Des expériences ont été tentées pour mettre en oeuvre un modèle spécialisé (non-officiel) que l'on peut considérer comme une méthode avancée pour combattre l'analphabétisme. L'expérience dont nous donnons un aperçu fut mise sur pied à Milan en 1980 et continue d'exister. Elle est fondée sur un type d'intervention concentrée sur une population particulièrement défavorisée mettant en jeu des projets précis. Dans ce cas, le projet s'adressait directement aux immigrants érythréens et englobait les points suivants (3):

- *Alphabétisation en italien:* selon les besoins et les aptitudes en italien oral et écrit au moment de l'inscription;

- *Alphabétisation dans la langue maternelle* (tigrina): un programme hebdomadaire visant les Érythréens analphabètes et tous ceux qui veulent consolider leur connaissance de la langue et de la culture de leur pays d'origine;

- *Alphabétisation sociale:* par des unités d'étude, des thèmes et un contenu fonctionnels pour améliorer le niveau de sensibilisation des réalités de l'immigration et de l'adaptation sociale (services de santé publique; lois et règlements concernant le séjour des citoyens étrangers);

- *Apprentissage de la logique et des mathématiques:* en italien et dans la langue maternelle avec la participation collective de professeurs italiens et d'animateurs parlant la langue des élèves.

- *Promotion culturelle et activités de loisirs:* six cours de couture et de cuisine à la demande de femmes assistant aux cours d'alphabétisation, accueillant également des Italiennes vivant dans la région et la projection de films en italien sur certains événements de l'histoire italienne du XXe siècle.

2. *La région de la Pouille*

La Pouille, qui occupe l'extrémité sud-est de l'Italie, est considérée comme la frontière sud sur la Méditerranée. On compte environ 20 000 immigrants identifiés, la plupart venant d'Afrique. Il y a une forte proportion de femmes, qui apportent avec elles des récits de misère, de persécution et de fuite. C'est seulement récemment que l'on a commencé à prendre conscience de cette situation, et à y faire face (un bureau régional vient d'être établi) en se penchant sur l'information, l'assistance et la formation professionnelle (notamment des cours donnés dans la langue maternelle).

L'Association italienne de l'éducation des adultes (AIDEA), par l'intermédiaire de la section locale de la Pouille, se concentre sur l'organisation de la population immigrée selon la méthode de la recherche participative. En coopération avec le groupe de la Pouille de la Fédération nationale des immigrants, des rencontres informelles ont été organisées avec des groupes ethniques, tels les Érythréens, et des habitants de la ville de Bari. Au cours de ces rencontres, les besoins en communication et linguistiques sont déterminés, afin que la formation fasse partie d'un système d'alphabétisation intégrée.

RÉFÉRENCES

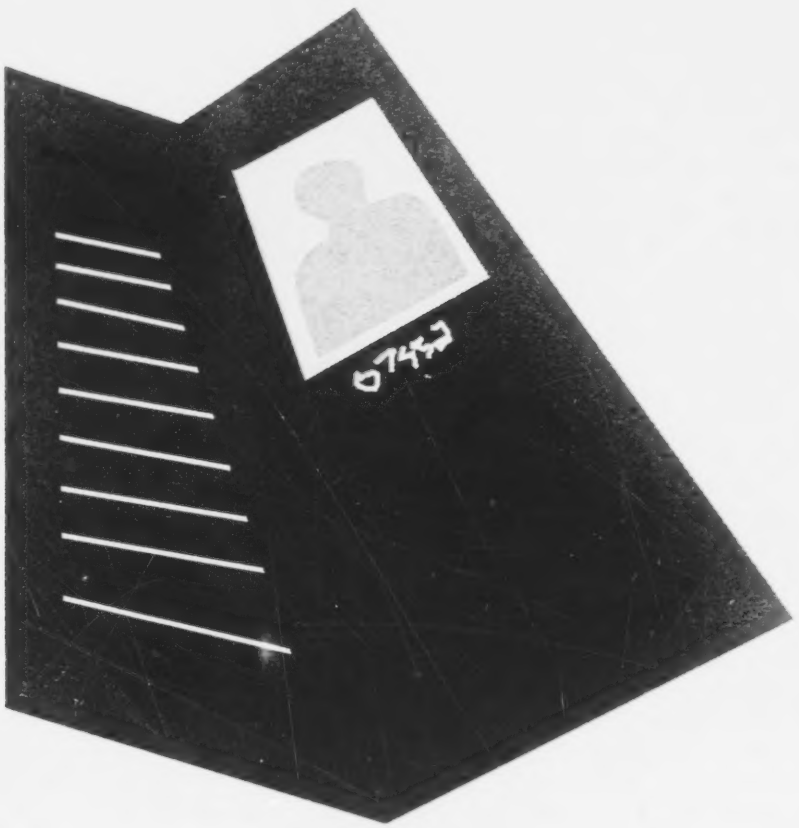
1. D. Demetrio, Analphabétisme adaptif : une constante de la pauvreté multiple, dans *L'Éducation des adultes contre la pauvreté (vers une solution)*. Milan, Franco Angeli, 1987.

2. Rapport final du groupe de travail sur les besoins en formation des immigrés présenté au Séminaire national 'Pour une loi-cadre nationale sur la formation perma-

nente des adultes'. Rimini, du 10 au 13 avril 1986. (Le séminaire avait été organisé sous les augures de l'Association italienne de l'éducation des adultes (AIDEA) de concert avec la région d'Émilie-Romagne et avec l'IRPA.)

3. Alphabétisation et formation linguistique des immigrants étrangers. Projet expérimental 1986-1987, 1987-1988. Direction didactique, École élémentaire, via del Crocefisso 15, Milan.

Le Bulletin de l'Association italienne de l'éducation des adultes (publié en italien) contient régulièrement des articles sur les nouveaux développements en éducation des adultes et en alphabétisation. Adresse: Associazione Italiana di Educazione degli Adulti, via Thailanda 12, 00144, Rome, Italie.



Troisième partie

Pays en voie de développement : Exemples en alphabétisation

Cinq spécialistes en alphabétisation et éducation populaire de diverses régions du monde en développement ont partagé leurs expériences lors de la seconde session plénière le jeudi 15 octobre.

Président
Michael James, Pacific Centre for Literacy,
San Francisco, Californie, États-Unis

Exposés

- *La création d'un mouvement national : l'expérience des Caraïbes,* Didacus Jules, Conseil régional des Caraïbes pour l'éducation des adultes, Fondation nationale de recherche et développement, Ste-Lucie

- *Alphabétisation dans la langue maternelle : l'importance d'apprendre à lire et écrire dans sa langue maternelle*
  Meshack J. Matshazi, Association africaine pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes, Département d'éducation des adultes, Université du Zimbabwe

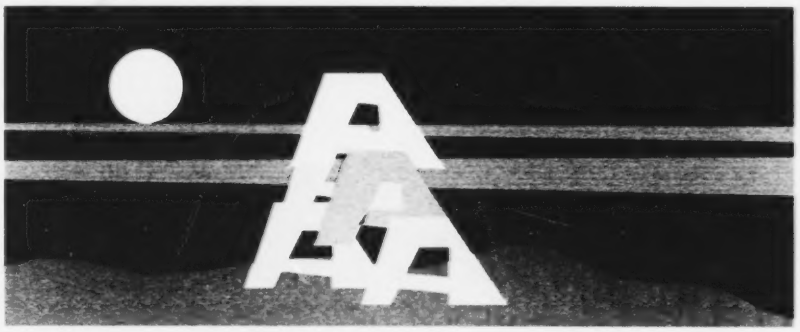
- *Alphabétisation et habilitation : pour une définition de l'alphabétisation,* Lalita Ramdas, Society for Alternatives in Education, New Delhi, Inde

- *L'alphabétisation et les femmes : un exemple en Afrique du Sud*
  Nombeko Mlambo, Conseil pour l'éducation des Noirs et la recherche, Division du Cap occidental, Langa, Afrique du Sud

- *Alphabétisation et éducation populaire : une expérience en Amérique latine*
  César Picón, coordinateur, Programme d'alphabétisation populaire, Conseil latino-américain d'éducation des adultes

La création d'un mouvement national: l'expérience des Caraïbes

Didacus Jules, *(Conseil régional des Caraïbes pour l'éducation des adultes) Fondation nationale de recherche et développement*,Castries, Ste-Lucie,Antilles britanniques



D'ici le début du 21e siècle, on prévoit que le nombre absolu d'analphabètes dans le monde augmentera des 824 millions actuels à presque un milliard, soit plus de 15 pour cent de la population mondiale Dans la perspective du Tiers-Monde, 48 pour cent de la population adulte des pays en voie de développement sont analphabètes et dans 23 des pays les plus pauvres, plus de 70 pour cent des adultes sont analphabètes fonctionnels. Les statistiques confirment de façon dramatique que l'analphabétisme est un problème mondial et soulignent la situation inquiétante que la distribution géographique de l'analphabétisme est en corrélation avec la distribution géographique de la pauvreté, la maladie, la faim et les autres symptômes du sous-développement. Pour le Tiers-Monde, en particulier, l'analphabétisme n'est pas seulement un manque d'instruction déplorable, mais constitue également un problème démographique, socio-politique et culturel démesuré et pressant.

Nous savons maintenant que l'analphabétisme n'est pas exclusivement une caractéristique du sous-développement mais qu'il existe aussi dans les pays industrialisés. En 1983, la Commission nationale pour l'excellence en éducation aux États-Unis a cité dans un de ses rapports les chiffres suivants : quelques 23 millions d'adultes américains sont analphabètes fonctionnels, comme c'est le cas pour environ 13 pour cent des jeunes de 17 ans, et l'analphabétisme fonctionnel pourrait s'élever jusqu'à 40 pour cent chez les jeunes appartenant aux minorités ethniques et raciales. Des études sur la situation au Canada révèlent qu'un adulte sur quatre est analphabète fonctionnel.

Il est évident que l'analphabétisme n'est pas un mal exclusif du sous-développement, mais plutôt qu'il reflète le manque d'égalité et se retrouve partout où l'inégalité règne. Dans un sens, la découverte de l'analphabétisme dans les pays industrialisés du Nord est la découverte que 'vous avez, vous aussi, un Tiers-Monde chez vous' comme a dit Paulo Freire.

Il est difficile de trouver des statistiques exactes sur l'étendue de l'analphabétisme aux Caraïbes. Toutefois, des études récentes ont fourni les preuves inquiétantes que l'analphabétisme est un problème croissant dans la région. Les représentants politiques des Caraïbes de langue anglaise n'avaient pas eu de difficulté à bercer l'illusion que grâce à son héritage soit disant solide d'éducation britannique, la région avait un niveau d'instruction relativement élevé. Depuis un certain temps, les agents de développement maintiennent que ce n'est pas du tout le cas. C'était assez récemment que la question de l'alphabétisme a inévitablement figuré à l'ordre du jour du programme d'éducation de la région. C'est là le résultat de la plus grande attention accordée à cette question dans l'arène internationale, du travail de l'UNESCO dans la région et des programmes d'alphabétisation entrepris à l'échelle nationale en Jamaïque et à la Grenade.

Les gouvernements régionaux ont discrètement effectué des études qui confirment l'ampleur du problème. Par exemple, la Barbade, longtemps considérée comme l'île anglophone dont la population est la plus instruite, est maintenant confrontée au problème de l'analphabétisme parmi les décrocheurs. Les estimations actuelles indiquent que le nombre d'analphabètes dans les Caraïbes de langue anglaise dépassent un demi-million, soit 24 pour cent de la population adulte de la région.

Il s'impose que pour vaincre l'analphabétisme, des mesures politiques vigoureuses devront être prises à l'échelle nationale. Des leçons ont été apprises des différents programmes d'alphabétisation qui ont réussi tout comme des tentatives qui ont échoué et on peut en tirer trois con-

clusions importantes:

• Les activités d'alphabétisation entreprises sont essentiellement de nature politique dans un contexte pédagogique.

• Que ce soit à l'échelle nationale ou locale, l'entreprise réussit dans la mesure où elle devient un mouvement social dans lequel interviennent des représentants de la communauté dans un effort concerté de redresser l'injustice socio-éducationnelle.

• Une fois que l'alphabétisation devient un mouvement social, la lutte contre l'analphabétisme engendre une nouvelle dynamique culturelle dans laquelle 'la culture du silence' laisse de plus en plus la place à une nouvelle capacité d'expression et la demande sans précédent de pouvoir jouir de la vie culturelle.

Dans les Caraïbes, cette volonté a été illustrée dans les trois seules occasions historiques qui se sont produites en trois décennies : l'épique Campagne nationale d'alphabétisation de Cuba au début des années 60, l'établissement de JAMAL - la fondation jamaïcaine d'alphabétisation, et les activités du Centre d'éducation populaire dans la Grenade révolutionnaire au début des années 80.

Une campagne d'alphabétisation

De ces trois exemples, la campagne d'alphabétisation de Cuba se distingue des autres en ce qu'elle a démontré la capacité d'un pays sous-développé à agir de façon décisive en une période de temps remarquablement brève, pour corriger une injustice historique en utilisant le potentiel latent de son propre peuple. Les exemples de la Jamaïque et de la Grenade sont également uniques car ils illustrent des cas semblables où la volonté gouvernementale de résoudre des problèmes de développement a engagé la pleine participation du peuple. Les expériences du JAMAL et du Centre d'éducation populaire ont enseigné des leçons importantes qui devront être prises en ligne de compte à l'avenir par les projets d'alphabétisation dans la région.

Tout d'abord, dans les deux cas, la suppression de l'analphabétisme n'était pas une entreprise pédagogique isolée, mais constituait la première étape de ce qui devait être un processus continu visant à établir l'instruction comme un droit permanent, de la naissance à la mort. La lutte contre l'analphabétisme a été considérée comme partie intégrante d'une lutte de plus grande envergure contre l'injustice sociale, autrement dit, la lutte contre l'analphabétisme était un aspect essentiel à l'édification d'un mouvement national de lutte contre l'injustice sociale. C'était un organisme servant à mobiliser le peuple autour d'une question consensuelle et menant à l'objectif stratégique de l'unité nationale. Ou plus clairement : 'En travaillant ensemble énergiquement à une tâche humanitaire commune, nous apprenons à mieux apprécier l'unité et mieux comprendre nos capacités latentes à transformer le monde.'

Une grande partie de la réussite de ces initiatives repose sur la sagesse de cette façon de voir les choses. Nous envisageons trop souvent notre travail d'alphabétisation en étroits termes techniques, ou bien même dans les limites des définitions sociales conventionnelles. Dans cette perspective, la correction du déficit éducationnel ne peut pas simplement se réduire à une question de méthode pédagogique ou se limiter à offrir de l'instruction. C'est le défi d'assurer que les causes profondes de telles injustices soient graduellement anéanties; c'est la consigne impérative que la vie même de l'apprenant adulte soit au centre de ses activités d'apprentissage et que sa lutte quotidienne en soit le contenu. Comment pouvons-nous interpréter de façon réaliste la découverte déconcertante qu'il existe tant de millions d'illettrés vivant dans l'occident industrialisé relativement affluent? Leur analphabétisme n'est-il pas une indication de leur exclusion des énormes avantages matériels et des possibilités d'avancement dans ces centres d'abondance?

Alphabétiser dans le contexte d'un processus de transformation sociale met aussi en question la méthode. Essayer de centrer l'apprentissage sur les problèmes et les expériences de vie réelle de l'apprenant adulte, c'est se trouver confronter à la tâche de comprendre, questionner, analyser et reformuler cette expérience.

La seconde leçon importante à tirer des expériences de la Jamaïque et de la Grenade, c'est que pour mener à bien le travail d'alphabétisation à l'échelle nationale, il faut surmonter les divisions traditionnelles et sectaires qui caractérisent les rapports sociaux.

Demander à n'importe quel groupe de paysans dans les Caraïbes ce qu'ils estiment être les contraintes principales au développement dans leur propre contexte et, inévitablement, la question de la politique partisane et des différences confessionnelles seront parmi les plus importantes. Les dommages causés par la polarisation des différents secteurs sont plus évidents quand on en observe les effets sur un petit État insulaire.

Il est devenu évident, aux observateurs les plus impartiaux de la situation aux Caraïbes, que la capacité des petits États insulaires à faire face à leurs problèmes de développement est minée par la polarisation d'une part et de l'autre. On pourrait sans doute avancer que ce problème est aggravé par l'absence d'une longue tradition de sentiments nationalistes qui auraient pu

encourager un minimum de consensus. Dans les deux expériences de la Jamaïque et de la Grenade, la lutte contre l'analphabétisme s'est avérée être une des initiatives qui ont engendré un consensus national notable, ce consensus à son tour a été un stimulant qui a encouragé une participation positive à d'autres activités de développement. Dans la Grenade de 1980, ce sont les activités de la campagne de privatisation plus que tout autre entreprise qui a servi de base démocratique à la création des organisations populaires de femmes, de jeunes et de paysans. C'est aussi la campagne d'alphabétisation qui a reçu le plus grand soutien d'un commun accord de toutes les classes sociales.

Un aspect de la difficulté d'édifier l'alphabétisation en un mouvement national est donc d'essayer de regrouper la plus vaste alliance possible de classes sociales, de groupes d'intérêt et d'organismes représentatifs tout en préservant son caractère essentiellement démocratique.

Autres expériences des Caraïbes

Bien que j'ai consacré un certain temps à décrire les expériences les plus originales et intéressantes de l'alphabétisation à l'échelle nationale dans les Caraïbes et que je me sois concentré sur celles de la Jamaïque et de la Grenade, il y a d'autres expériences et leçons semblables qui pourraient être étudiées.

Depuis la fin des années 70, il y a eu une prolifération d'efforts d'alphabétisation bien intentionnés au niveau des collectivités. Ces efforts ont contribué à créer un climat plus réceptif pour la suppression de l'analphabétisme et à assurer que les dirigeants politiques soient sensibilisés au problème. Ces initiatives ont éveillé depuis la base une prise de conscience de l'importance de non seulement l'alphabétisation mais aussi des mesures d'autosuffisance d'une collectivité en réponse aux besoins exprimés en son sein.

Certains des cas les plus remarquables ont pris place à l'Île de St-Vincent où le syndicat national d'enseignants a joué un rôle exemplaire dans l'organisation d'un programme d'alphabétisation dans la capitale que sont venus suivre des adultes des communautés rurales éloignées. Le mérite de l'initiative du syndicat des enseignants de St-Vincent est de nous avoir prouvé, à nous dans les Caraïbes orientales, que l'absence de volonté politique ne signifie pas nécessairement un manque de volonté nationale. La volonté politique facilite le développement de mesures collectives, mais on peut développer un tel consensus, se confrontant aux obstacles politiques, et en fin de compte, obliger les responsables politiques à répondre aux besoins du peuple. C'est vraiment là ce que représente finalement l'édification de l'alphabétisation en un mouvement national. Cette stratégie s'est avérée être une des leçons les plus notables de notre époque en ce qui concerne le développement de mouvements populaires. Le mouvement de la paix, le mouvement environnemental sont tous des expressions de l'énorme potentiel du peuple de faire reconnaître son existence au-delà des limites imposées par la bureaucratie et les autorités.

Un autre cas qui a aussi eu lieu à St-Vincent, est un projet d'alphabétisation d'une petite coopérative gérée par le groupe JEMS. Des cours d'alphabétisation et d'instruction générale pour les adultes sont offerts régulièrement par des équipes de jeunes et des groupes communautaires. Ce projet englobe tout autant les cours que la coopération communautaire pour des mesures liées directement à l'amélioration des conditions de vie.

L'intérêt particulier de ces initiatives à St-Vincent est dû au fait qu'elles se sont groupées pour former un mouvement national cohésif appelé NAME (Association nationale pour l'éducation des masses), et qu'elles ont réussi, en démontrant les besoins en matière d'alphabétisation, à faire placer la question à l'ordre du jour national.

Donc, à la différence des expériences de la Jamaïque et de la Grenade, dans lesquelles des gouvernements progressistes ont assumé la responsabilité, St-Vincent est un exemple aux Caraïbes où des projets d'origine communautaire ont pris l'initiative, donner le dynamisme et influencent maintenant la politique gouvernementale sur la question.

L'édification de mouvements nationaux et internationaux

À la suite de débats et discussions en cours dans les Caraïbes sur la formation d'un mouvement fort pour la promotion de l'alphabétisation, le Conseil régional des Caraïbes pour l'éducation des adultes (CARCAE), en collaboration avec deux organisations de développement canadiennes: CUSO et l'Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement, ont préparé une importante proposition pour l'établissement d'un programme régional d'alphabétisation dont l'objectif est, en fait, de fournir du soutien et de l'assistance à ces initiatives populaires d'alphabétisation qui ont essayé d'améliorer la situation dans leur propre région.

Un des éléments majeurs de ce programme sont les efforts de popularisation de la cause de l'analphabétisme: faire comprendre les besoins d'alphabétisation et encourager une nouvelle interprétation des causes de l'analphabétisme. On ne peut trop insister sur l'importance de la sensibilisation du public et de sa prise de conscience de l'existence, de l'ampleur et des causes de l'analphabétisme en tant que base pour le changement des perceptions sociales de l'analphabétisme.

Ce changement de perceptions et d'attitudes sociales est le point de départ de la création d'un nouveau climat social qui donne lieu à un véritable mouvement social dans lequel toutes les personnes instruites sont prêtes à enseigner et celles qui ne le sont pas sont prêtes à apprendre sans éprouver de honte.

C'est donc avec enthousiasme que nous accueillons la possibilité des Caraïbes de prendre part à ce dialogue et avec impatience que nous attendons que le mouvement pour l'alphabétisation devienne une manifestation de la volonté populaire aussi décisive que le mouvement pour la paix et les autres mouvements populaires de notre époque.

L'alphabétisation dans la langue maternelle: l'importance d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle

Meshack J. Matshazi, *Association africaine pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes, Département d'éducation des adultes,* Université du Zimbabwe, Harare

Cet essai a pour but de démontrer l'importance d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle. Le sujet est examiné sur un fonds de discussion assez large sur l'analphabétisme dans les pays en voie de développement, c'est-à-dire les pays du Tiers monde. Même si certains énoncés sont relatifs à l'ensemble des pays en développement, cet essai se concentre en particulier sur les pays d'Afrique, là où j'ai acquis la plus grande partie de mon expérience.

Analphabétisme: le concept de base

Dans son *Manuel du Tuteur*, l'Organisation d'alphabétisation des adultes de Zimbabwe définit un analphabète de la façon suivante: 'une personne qui ne peut lire ou écrire dans sa propre langue et qui ne peut ni faire de simples exercices d'arithmétique, ni lire l'heure sur un cadran.' Un semi-alphabète est défini comme 'une personne qui peut lire et écrire dans sa propre langue mais ne possède qu'un vocabulaire restreint et ne peut lire aisément que du matériel écrit spécifiquement pour elle: elle a une base d'arithmétique et sait lire l'heure.' Il semble que dans certains pays, une personne qui peut lire l'alphabet est réputée alphabète tandis que dans d'autres pays, une personne doit être capable de déchiffrer un texte d'une longueur déterminée. Les exigences augmentent dans les pays possédant un niveau de scolarité élevé et une technologie avancée.

Ces différentes interprétations ont été la source de plusieurs problèmes pour des organismes, tels l'Unesco, dans leurs efforts d'élaborer des statistiques mondiales sur l'analphabétisme. Dès 1958, l'Unesco soumettait à ses États membres une recommandation concernant la normalisation des statistiques scolaires internationales dans laquelle un analphabète était défini comme 'une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne.' On retrouve une définition semblable dans une publication du Bureau des statistiques de l'O.N.U: 'Une personne ne pouvant lire ou écrire que des chiffres et son propre nom doit être considérée analphabète, ainsi qu'une personne qui peut lire mais pas écrire une phrase habituelle qui a été mémorisée.'

Il s'avère qu'une définition générale de l'analphabète n'est pas facile à trouver, et il est donc compliqué d'en adopter une qui soit acceptable à tout le monde. Néanmoins, dans sa recommandation révisée de 1978 concernant la normalisation des statistiques scolaires internationales, l'Unesco adopta une définition de l'analphabétisme qui pouvait obtenir une approbation presque universelle: 'un analphabète est une personne qui n'a pas acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe ou sa communauté, et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils ne lui permettent pas de continuer à mettre ces aptitudes au service de son développement propre et de celui de la communauté.'

Si nous acceptons cette définition, l'analphabétisme se révèle tout autant une cause qu'une conséquence de la pauvreté et du sous-développement. Puisqu'on estime que 98 pour cent des analphabètes du monde vivent dans des pays du Tiers monde, il n'est donc pas étonnant que la situation de ces pays semble se détériorer d'année en année sur le plan du développement. Il faut de plus souligner que cette situation persiste même si on continue dans tous ces pays d'augmenter les bud-

gets pour l'éducation et qu'on tente d'adopter toutes les mesures possibles pour assurer la scolarisation pour tous. Il n'en demeure pas moins qu'en termes de pourcentages, on dénote un déclin du taux d'analphabétisme à travers le monde.

Un analphabétisme qui persiste

Que l'analphabétisme soit ou non en diminution, il ne faut pas croire que le problème est en voie d'être réglé. Si nous considérons les nombres absolus, plutôt que les pourcentages, d'analphabètes âgés de 15 ans et plus, nous constatons qu'en 1970 les chiffres de l'Unesco s'élevaient à 760 millions, soit 32,9 pour cent de la population mondiale. En 1980, ces chiffres avaient atteint 824 millions. L'Unesco observe que si cette tendance continue, ces chiffres seront de 882 millions en 1990 et atteindront peut-être un milliard d'analphabètes en l'an 2000. Cependant, même si cette analyse s'avère solide, elle perd quelque peu de sa force lorsqu'on l'approche en termes de pourcentages. On constate une tendance irréversible, issue des efforts de volonté des communautés internationales à combattre l'analphabétisme, en particulier sur deux des fronts les plus importants: l'extension de l'éducation des enfants et l'expansion des programmes et campagnes d'alphabétisation pour adultes.

Il semble que les gains sur ces deux fronts sont constamment réduits par l'explosion démographique qui, dans de nombreux pays, affecte et menace l'éducation officielle et les campagnes de lutte contre l'analphabétisme. La possibilité de prolonger l'éducation scolaire dans beaucoup de pays en développement se heurte à des obstacles qui semblent quasiment insurmontables. Ces obstacles comprennent, tout en tenant compte de l'interdépendance de l'analphabétisme et des contextes démographiques et de développement, le manque de ressources humaines, financières et matérielles. De là vient l'incapacité des pays en question, d'améliorer leurs performances socio-économiques et technologiques.

Par exemple, les statistiques de l'Unesco de 1985 indiquent que la vaste majorité des analphabètes - c'est-à-dire 666 millions ou trois quarts des 98 pour cent estimés plus haut - vivent en Asie, notamment dans les pays du sous-continent indien et en Chine. Cependant, l'Afrique est la région affichant le taux d'analphabétisme le plus élevé, estimé en 1985 à 54 pour cent, soit plus de la moitié de la population. Les régions d'Asie et celle d'Amérique centrale et des Caraïbes ont environ 36,3 et 17,3 pour cent respectivement.

Ces chiffres n'incluent pas, cependant, ceux qui sont considérés par les pays en développement, comme semi-alphabètes, et que les pays industrialisés considèrent 'illettrés fonctionnels' ne possèdant que des aptitudes limitées à lire, à écrire et à faire du calcul.

Ces illettrés fonctionnels des pays industrialisés ne participent pas pleinement à la vie économique, sociale et culturelle de leurs sociétés. Tandis que des personnes du même niveau d'alphabétisation, mais vivant dans des pays en voie de développement, sont appelés à participer de façon beaucoup plus active aux affaires de leurs communautés.

S'il est encourageant que l'Unesco ait fait de la lutte contre l'analphabétisme une de ses priorités, il est aussi décourageant de réaliser qu'en termes de chiffres et de populations-cibles, l'écart grandit entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement. Cette situation existe malgré les efforts enthousiastes tentés par les pays en développement pour mettre en action leurs plans éducationnels fort louables. Quel est donc le problème?

Le problème

Dans ce contexte général assez déprimant en ce qui concerne l'analphabétisme à travers le monde, certains problèmes peuvent être identifiés comme responsables de la situation actuelle dans les pays en développement en général, et en Afrique en particulier.

- Contrairement aux pays industrialisés, qui ont bénéficié depuis des générations, de systèmes d'éducation publique gratuite et obligatoire, les pays en développement comme ceux de l'Afrique, viennent d'émerger d'une longue période de joug colonial, pendant laquelle la pratique était d'alphabétiser dans la langue 'magique', c'est-à-dire la langue du colonisateur. Être alphabète signifiait principalement savoir parler, lire et écrire la langue du colonisateur, d'où la différence dans les populations-cibles.

- Bien que les missionnaires aient introduit l'alphabétisation dans les langues locales plus importantes, l'accès à l'éducation a été limité à une petite section de la population, particulièrement à ceux qui adoptaient la foi chrétienne.

- L'Afrique est un continent où existe la plus grande diversité linguistique. Les forces colonisatrices ont déterminé les frontières des colonies africaines, sans s'occuper de la façon dont les populations étaient réparties. En Afrique, les frontières territoriales et ethniques coïncident encore moins que dans

d'autres régions. Non seulement y a-t-il un certain nombre de langues différentes parlées dans chaque nation africaine, mais la même langue se retrouve parfois avec des variations locales, dans plusieurs États voisins. Si la langue est écrite, elle le sera sans doute de plus d'une façon à cause des différents régimes colonisateurs. Par exemple, le *Bemba* est largement parlé en Zambie et au Zaïre et le *Lozi* en Zambie et en Namibie. La Zambie fut longtemps une colonie britannique tandis que le Zaïre et la Namibie furent respectivement sous une administration belge et allemande. Ceci est vrai aussi du *Hansa*, très répandu au Nigéria et au Niger, qui ont été longtemps sous les régimes britanniques et français. Par conséquent, comme ça a été le cas pour d'autres langues, le *Hansa* s'écrit maintenant selon deux phonétiques, la française et l'anglaise; ceux qui ont appris un système peuvent à peine lire l'autre.

• La tâche d'établir des alphabets pour toutes les langues et dialectes d'un pays a été considérable, pour les missionnaires et autres pionniers de l'alphabétisation. Elle l'est toujours pour les gouvernements africains, à cause de considérations linguistiques tout autant qu'économiques. Même quand il existe une transcription écrite d'une langue, celle-ci est parlée par si peu de personnes dans l'État indépendant qu'il devient économiquement impossible pour le gouvernement de répondre aux besoins de ce groupe minoritaire. C'est le cas de langues telles que le *Venda* et le *Kalanga* qui sont des langues minoritaires au Zimbabwe, mais sont bien développées et transcrites en Afrique du Sud et au Botswana.

Ce qui semble ressortir de ce bref répertoire de problèmes c'est que la 'langue' joue un rôle primordial dans l'ABC de l'alphabétisation. La langue est l'élément principal et fait partie intégrale de la personnalité et de la culture d'un individu ou d'un peuple. Dans *ABC of Literacy*, Mary Burnett cite Felix Walter: 'Chaque langue, fut-elle primitive ou civilisée exprime la culture qui l'a produite et celle des peuples qui l'utilisent. Chaque langue est le moyen le plus pratique et le plus sûr - et sans doute le seul - qui permet de connaître et de bien comprendre les cultures et les langues étrangères.'

L'importance de la langue maternelle en alphabétisation

Apprendre sa langue maternelle est en soit une tâche ardue. Apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle est encore plus difficile. Mais apprendre à lire et à écrire dans une langue autre que la sienne est une gageure qui demande beaucoup d'endurance. Cette gageure est bien connue des peuples d'Afrique anciennement colonisés qui ont vaillamment conquis l'alphabétisation en français, anglais, portugais, italien, espagnol et allemand, malgré toutes les difficultés que cela impliquait. Leur plus grande difficulté a été de devoir apprendre à parler, lire et écrire une langue dont le contexte culturel était si différent du leur.

Ceci demeure un problème même chez la personne anciennement colonisée qui est maintenant devenue très instruite, et qui tente d'apprendre une troisième ou une quatrième langue qui n'a aucun lien avec sa propre culture ni celle des anciens colons. L'apprenant tente d'effectuer trois opérations mentales: d'abord penser un problème à la lumière de sa propre réalité culturelle, ensuite le transférer au contexte culturel des colons et finalement au contexte culturel de la langue présentement étudiée.

J'ai d'ailleurs vécu cette expérience lorsque j'ai appris à parler, lire et écrire le tchèque afin

de pouvoir poursuivre mes études dans cette langue. Puisque j'apprenais le tchèque par le biais de l'anglais, je suis parvenu à accomplir ce que d'autres ne réussissent pas toujours: c'est-à-dire d'éloigner ma langue maternelle de ma première conscience culturelle et de laisser plutôt la langue et la culture de l'ancien colonisateur assumer le rôle de première langue. De cette façon, j'ai dû réfléchir et penser en anglais. C'est d'ailleurs le seul moment de ma vie où je me rappelle avoir rêvé en anglais.

Sans aucun doute, de telles expériences soulignent l'importance de la langue maternelle en alphabétisation: apprendre à lire, écrire et calculer dans sa propre langue. Cette position est d'ailleurs adoptée par plusieurs, sinon tous, les éducateurs et les psychologues en éducation. En fait, un des principes fondamentaux en pédagogie est de commencer au niveau déjà atteint par l'apprenant. Ici, en termes d'alphabétisation, le point de départ est évidemment la langue parlée, la langue maternelle, dont l'apprenant aura, on le suppose, une assez bonne connaissance. Les pourcentages des décrocheurs démontrent que le succès et la continuité de l'apprentissage dépendent souvent des premières leçons surtout chez les adultes qui ont, comme on le sait, la prérogative d'abandonner s'ils le veulent.

Mes propres constatations et d'autres observations empiriques sur le sujet, démontrent, qu'enseigner l'alphabétisation dans une langue étrangère causera aux apprenants plus de difficultés à apprendre à lire et à écrire et les confrontera en plus aux difficultés relatives à l'acquisition du vocabulaire et des structures grammaticales de cette langue. Enseigner l'alphabétisation à des apprenants dans une langue seconde - autre que la langue maternelle - a le risque de priver le professeur ou le moniteur de la participation très valable de l'apprenant. De plus, en choisissant la langue maternelle pour alphabétiser reflète le besoin de lier l'instruction à la préservation et au renforcement de l'identité culturelle.

Encourager l'emploi de la langue maternelle n'est pas nécessairement l'expression du désir d'éliminer la langue étrangère utilisée, pas plus que de limiter la langue maternelle à une langue orale. En fait, cette pratique s'avère un excellent moyen pour diversifier et enrichir la culture de ce pays. Il est évident que la question des langues minoritaires reste très délicate, surtout dans les pays d'Afrique où l'on tente d'implanter le monolinguisme.

Néanmoins, le bilinguisme a été généralement adopté dans certains pays tels la Zambie et le Zimbabwe, où l'on retrouve plusieurs langues et surtout chez les habitants dont la langue est écrite. De cette façon, la partie initiale de l'alphabétisation est donnée dans la langue maternelle et est suivie par l'enseignement de la langue officielle en tant que langue seconde. Ce compromis a des avantages politiques et pédagogiques car l'acquisition des mécanismes de la lecture et de l'écriture de la langue maternelle facilite la transition pour apprendre la langue seconde.

Conclusion

Ceci dit, il n'y a pas de réponse facile à la question: 'Dans quelle langue doit-on offrir les cours d'alphabétisation?' La réponse n'est pas facile surtout pour les pays d'Afrique qui ont récemment acquis leur indépendance et dont l'équilibre politique et économique est encore instable. La question d'employer la langue maternelle dans toutes les sphères de la vie - politique, sociale, économique et administrative - ne doit pas être prise à la légère. C'est une des raisons pour lesquelles, peu après l'indépendance - même si cette indépendance n'a pas été obtenue sans peine - c'est la langue de l'ancien colonisateur qui est adoptée, même préférée par les peuples indépendants comme langue officielle. Elle continue de rester la langue politique, administrative, juridique, industrielle et commerciale et celle d'enseignement dans les écoles, collèges et universités.

Il est important de souligner que certaines considérations pratiques doivent être prises en ligne de compte. En insistant pour que la langue maternelle soit la langue d'alphabétisation, on doit bien peser le pour et le contre en termes pédagogiques, financiers, culturels, sociaux et politiques. Cependant, du point de vue strictement pédagogique et culturel, on ne peut surestimer l'importance d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle.

BIBLIOGRAPHIE

Sponsors' Handbook, Organisation pour l'alphabétisation des adultes du Zimbabwe, Harare, mars 1986. Ce manuel décrit un adulte comme étant 'âgé de quinze ans et plus et ne fréquentant plus le système scolaire traditionel'.

Théorie et Pratique de l'alphabétisation: politiques, stratégies et exemples, Ali Hamadache et Daniel Martin (éds.) 1986, Paris, Unesco; Ottawa: Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement.

Alphabétisme et Analphabétisme, par André Lestage, Études et Documents No. 42, Unesco, Paris, 1981.

The Challenge of Literacy, Unesco, Paris, 1985.

ABC of Literacy, par Mary Burnett, Unesco, Paris, 1965.

Alphabétisation et habilitation : pour une définition de l'alphabétisation

Lalita Ramdas, *Society for Alternatives in Education,* New Delhi, Inde

Il est assez intéressant de voir que, malgré de nombreuses années passées à travailler dans le domaine de l'éducation, de l'alphabétisation et du développement dans mon propre pays, le fait que l'analphabétisme soit aussi un problème auquel était confronté l'Ouest très développé constitue une découverte récente. Lorsque nous réfléchissons à cela, de nombreuses questions se présentent à l'esprit: qui sont les illettrés dans le monde développé? Quel est leur rôle et leur situation au sein de ces sociétés? Quels sont les facteurs et les influences - sociaux, économiques et politiques - à l'origine de leur analphabétisme? Il faut répondre à ces questions et y répondre honnêtement. Notre expérience nous a montré qu'il existe une relation de symbiose entre l'analphabétisme et la marginalisation des personnes, que les causes en soient sociales, économiques ou politiques.

Et s'il nous faut vraiment établir un parallèle entre l'expérience des sociétés en développement et celle des pays industrialisés, c'est là qu'il faut le faire. Dans ces deux types de société, ce sont les groupes rejetés de quelque façon à l'extérieur de la majorité, maintenus dans des situations où ils sont opprimés, privés - donc sans pouvoir - qui sont aussi silencieux et illettrés. C'est dans ce contexte que l'alphabétisation en tant que pouvoir prend toute son importance en vue d'élaborer les méthodes nécessaires pour combattre l'analphabétisme, où qu'il se trouve.

Alphabétisation, développement et pouvoir

Pour mieux comprendre ces liens, il est peut-être nécessaire de retourner un peu en arrière et d'examiner les raisons historiques qui

ont poussé de larges parties du monde à devenir des entités plus puissantes ou moins puissantes. Le colonialisme et la montée du capitalisme avec la révolution industrielle occidentale ont été responsables de certains déséquilibres importants dans le monde moderne en matière de développement.

De grandes parties de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique du Sud ont été impitoyablement exploitées pour leur matières premières, leur main-d'oeuvre bon marché et pour permettre aux différentes puissances coloniales européennes d'accumuler des richesses. Malgré les luttes pour l'indépendance au début du 20e siècle, ces régions continuent de vaciller sous l'effet cumulatif et massif de la pauvreté, de la faim, du chômage et de la mauvaise santé. L'analphabétisme est devenu prédominant dans ces conditions de vie auxquelles s'ajoute la concentration de la richesse et du pouvoir entre les mains d'une petite élite.

D'autre part, le rapide développement économique, l'industrialisation et l'essor du capitalisme dans l'Ouest ont largement favorisé une meilleure répartition des biens. Cette amélioration des conditions économiques a conduit à une meilleure santé et une meilleure nutrition, à un plus grand désir d'apprendre et, partant, à des niveaux plus élevés d'alphabétisme. La capacité de lire le mot écrit et la presse était nécessaire à une rapide diffusion de l'information. On a alors ressenti le besoin de créer une importante main-d'oeuvre (composée uniquement *d'hommes*, car les femmes en étaient généralement exclues), formée et alphabétisée pour assurer le maintien de cette production.

Pourtant, l'expansion économique et l'industrialisation rapides

n'étaient pas sans comporter des problèmes. D'un côté, la pauvreté et l'analphabétisme des masses représentaient les principaux soucis du monde en développement; de l'autre, les pays industrialisés ouvraient tout grand leurs portes à une armée de chercheurs d'emploi avides de trouver du travail, parce que cette politique leur convenait à ce moment-là. Cela a engendré, avec le temps, d'énormes problèmes d'isolement et d'inégalité de développement, au point de créer des enclaves de pauvreté au coeur même de l'abondance et a soulevé inévitablement le problème de l'analphabétisme.

La promesse et la réalité du point de vue des défavorisés

Mettons-nous à la place d'un nouvel immigrant appartenant à une minorité sociale ou linguistique, d'une femme de l'un de ces groupes, ou même d'un membre d'un groupe ethnique autochtone. Quels pourraient être leurs soucis, leurs craintes, leurs questions?

Ce sont peut-être ces groupes minoritaires, ces migrants, ces femmes, ces peuples autochtones qui pourraient demander:

- Quelle est notre réelle situation, notre identité, dans cette société? Jusqu'où nos traits, notre langue, peut-être aussi notre couleur, constituent-ils des barrières qui nous empêchent d'être acceptés dans le groupe dominant?

- Jusqu'où est-il possible - ou nécessaire - que nous nous intégrions dans la culture et les modes de pensée locaux qui nous sont 'étrangers'?

- Que dire de notre propre langue, de nos formes culturelles, de notre religion, des traditions et des coutumes de nos peuples? Sont-elles respectées? Nous sera-t-il possible de les préserver et de les entretenir? Nos enfants devront-ils s'intégrer totalement dans ce mode de vie différent? Sinon, trouveront-ils du travail, seront-ils acceptés?

- Avons-nous vraiment un rôle à jouer, notre mot à dire dans la prise de décisions, que ce soit au niveau local ou national? Serons-nous traités et considérés comme des citoyens égaux aux autres? En cas de crise économique, les emplois nous seront-ils refusés?

- Nos femmes sont-elles en sécurité? Ne vaudrait-il pas mieux qu'elles restent à la maison au lieu de les envoyer à l'école, au travail?

Il est certain qu'on croit connaître ce type de personnes qui sont illettrées ainsi que certaines des raisons pour lesquelles elles le restent. Mais il est également vrai que, dans le monde d'aujourd'hui, beaucoup d'adultes *ne choisissent pas de gaieté de coeur de rester ignorants ou illettrés*. Ils disent dans leur propre langue qu'ils opteront pour cette éducation, cette alphabétisation qui reflète leurs préoccupations et leurs besoins, qui les traite avec dignité et leur permet de trouver des solutions à leurs problèmes. En fin de compte, ils expriment leur propre sentiment d'*impuissance* dans un milieu qui utilise souvent la rhétorique du libéralisme mais agit de façon tout à fait contraire. Ils demandent le pouvoir mais ne connaissent pas vraiment *la langue du pouvoir*.

On retrouve plus ou moins les mêmes problèmes dans le monde en développement, bien que les contextes diffèrent quelque peu.

1. Il y a le facteur de *l'isolement*, causé par la migration massive de populations venant des régions rurales vers les villes pour y trouver un emploi, de quoi manger et des possibilités d'instruction.

2. *L'exploitation continue* - celle des femmes, des sans-terre, des membres des tribus et des castes bien définies (les intouchables). C'est le résultat direct d'une impuissance sur le plan économique, social et politique.

3. *Le déséquilibre* entre le milieu urbain et le milieu rural s'applique à tout, de la santé et l'éducation à l'électricité, à l'eau et aux possibilités d'emploi. Tandis que 80 pour cent de la population vivent dans des zones rurales dans une économie largement agricole, 80 pour cent des installations sont concentrées dans les villes. Les 20 pour cent qui possèdent l'argent, le pouvoir et l'éducation, exploitent la majorité.

L'expérience de l'Inde: une micro-expérience en alphabétisation

Avec un taux global d'analphabétisme supérieur à 60 pour cent - dépassant 80 pour cent pour les femmes - les programmes d'alphabétisation ont traditionnellement joué un rôle important dans la planification de l'éducation. La participation d'organismes gouvernementaux et de bénévoles a d'ailleurs été attelée de temps en temps à la lutte contre l'analphabétisme des masses. Tandis que le pourcentage global d'alphabétisation s'est légèrement amélioré au cours des quarante dernières années, le problème reste monumental en valeur absolue. En abordant le 21e siècle, l'Inde présentera le triste privilège de compter plus de la moitié de la population analphabète du monde, soit environ 500 millions d'adultes.

Je voudrais partager les expériences d'alphabétisation de mon organisme à New Delhi qui s'appelle ANKUR (ce qui veut dire 'semences'). Les leçons tirées

après presque dix ans de travail avec des groupes de marginaux et d'économiquement (et socialment) faibles - en particulier des femmes - sont pertinentes à toute méthode qui devrait être développée si la lutte contre l'analphabétisme doit triompher.

En 1977-1978, le gouvernement de l'Inde a planifié et lancé ce qui se voulait une offensive nationale importante contre l'analphabétisme des masses. Le but consistait à rendre alphabètes 100 millions d'adultes. Il y eut une mobilisation massive des ressources, tant humaines que matérielles. Après presque dix ans d'efforts, quelques réussites locales limitées et beaucoup de frustrations, des groupes comme le nôtre en ont tiré de dures leçons et en sont arrivés à des conclusions imprévues.

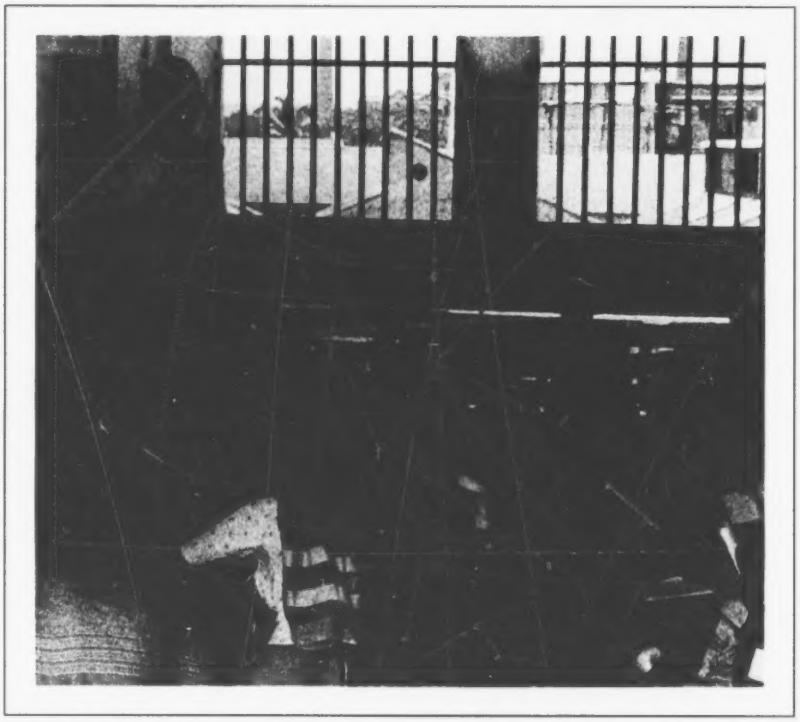
Des leçons apprises

1. L'alphabétisation en elle-même n'avait aucune signification pour ceux avec qui nous avons travaillé - ceux qui se trouvaient en marge de la vie urbaine, déshumanisés par les conditions d'existence, physiques et matérielles qui accompagnent toujours la pauvreté dans les viles. Dans les zones rurales, l'expérience a été semblable. L'évaluation du programme national d'éducation des adultes n'a fait que confirmer ces conclusions au niveau des petits groupes.

2. Les programmes d'alphabétisation furent liés à des programmes de participation à la vie économique et d'acquisition de revenu, qui cherchaient à offrir des compétences pratiques. Mais sans sécurité ni garantie d'un emploi régulier, le nombre des participants dans un centre est passé, en quelques semaines, de 30 inscrits à moins de 10.

3. Les femmes n'ont fréquenté les cours d'alphabétisation que le temps de se trouver un travail, n'importe quoi qui pouvait leur permettre d'augmenter la maigre cagnotte du mois. Elles ont carrément dit à nos moniteurs de s'en aller ou de s'en tenir à apprendre à lire et à écrire aux enfants. Apprendre à signer son nom ou à écrire l'alphabet ne nourrit pas les affamés.

4. Nous avons alors cessé de penser à l'alphabétisation comme à une fin en soi ou comme étant essentielle à notre travail. Nous avons commencé à discuter avec les personnes pour essayer de comprendre leurs préoccupations et difficultés immédiates et quotidiennes; à analyser ensemble les problèmes et à en comprendre les causes profondes; puis à voir comment nous pourrions, ensemble, trouver des solutions et, surtout, prendre des mesures.



5. Informer la collectivité sur des questions comme l'hygiène et la santé, les droits d'habitation et comment réagir en cas d'expulsion, comment se défendre contre le harcèlement de la police; tout cela est devenu l'aspect essentiel de notre travail. Puisque nous avons travaillé principalement avec des femmes, la plupart venant de nos centres d'alphabétisation ont commencé à s'intéresser au problème de la femme dans la famille et à son statut au sein de la société.

Nous les avons poussées à créer localement des groupes de soutien, à faire des manifestations publiques contre la dot, le viol et d'autres problèmes sociaux. Il était devenu important d'amener simplement les femmes à sortir de chez elles pour pouvoir se renconter et prendre des décisions collectives La véritable alphabétisation était de leur expliquer leurs droits, de les informer sur le divorce, le mariage, l'héritage, le salaire minimum; et cela leur a certainement donné un sentiment de pouvoir.

Si, entre temps, l'une d'entre elles demandait à apprendre à lire,

à écrire et à calculer, cela faisait partie du programme. Nous avons ainsi surtout appris que ce sont les personnes elles-mêmes qui doivent déterminer leurs priorités et leurs besoins, non les organisateurs dans leur tour d'ivoire. Et notre rôle doit être de faciliter la création d'organismes populaires.

6. Lentement, nombre d'entre nous ont vu naître un sens d'indignation chez les participants, une prise de conscience de leurs droits et de ce qui leur était dû. Et lorsqu'il leur a été possible de prendre leur courage à deux mains, de venir ensemble et de, collectivement, contester l'autorité et demander justice, nous avons eu un sens de réussite. Nous avons également vu comment cela a suscité des représailles, des menaces et souvent de la violence, de la part des titulaires des droits acquis ou des représentants gouvernementaux. À notre avis, il n'y a pas d'autres possibilités: c'est le processus réel d'apprentissage qui est *l'alphabétisation pour l'habilitation.*

Conséquences pour des méthodes futures de travail

• Toute croisade pour l'alphabétisation devra être envisagée comme un projet politique et non pas simplement comme un projet éducatif. Et pour reprendre les mots de Paulo Freire: 'Ce type de croisade ou de campagne n'est pas un programme pédagogique avec des implications politiques; c'est plutôt un projet politique avec des implications pédagogiques.'

Le mot 'politique' est ici employé dans le sens aristotélicien, c'est-à-dire en considérant son caractère positif en tant qu'une force pour le bien commun. Étant donné que beaucoup semblent éviter de paraître 'politique' - font en fait une vertu que de ne pas l'être - j'aimerais approfondir le sens du mot 'politique' tel que je l'entends. Cela a été fait de façon très claire et concise par le Père Cardenal, jésuite, directeur de la Croisade nicaraguayenne d'alphabétisation:

La politique est la science qui prend en considération toutes les personnes vivant dans notre pays... La politique, dans son véritable sens, est une science totalement opposée aux attitudes égoïstes et égocentriques qui sont à la base de l'exploitation. Nous croyons que la politique est l'art de faire en sorte que tous les habitants de ce pays progressent, que tous nous conquérions et gagnions notre liberté, notre indépendance, nous parvenions à la paix et à la justice nécessaires pour entretenir l'amour.

Nous croyons que notre éducation n'est pas seulement politique mais qu'elle est fondée sur le sens politique qui tente d'édifier un monde de justice et une communauté... Elle se soucie de transformer les conditions dégradantes dans lesquelles vivent nos compagnons... Elle est une partie de la noble quête et de la lutte de l'humanité pour la dignité et la justice.

• Nous avons vu et reconnu qu'aucune éducation n'est ou ne peut être politiquement neutre. On est *pour* ou *contre* certains intérêts de puissance dans la société; et on a une certaine vision du type de société que l'on désire. Ainsi, lorsque nous travaillions pour donner la possibilité de remettre en question et de changer des lois injustes, des relations inéquitables dans la famille, ou des situations d'exploitation au travail, nous adoptions nous aussi une attitude 'politique' vis-à-vis d'un certain type de pratique éducationnelle En termes d'alphabétisation, cela voulait dire d'utiliser dans nos leçons des mots chargés de sens - comme liberté, justice, lutte, exploitation - et non des mots relativement ordinaires - comme pomme ou balle. Ainsi, la production et la distribution de livres de lecture et de matériel d'apprentissage ayant un contenu approprié étaient au coeur de n'importe quel programme. Inutile de dire que ceci équivalait souvent à se trouver en conflit avec les systèmes d'éducation officiels.

• Il est clair que l'un des principaux facteurs d'isolement dans le processus d'apprentissage est l'utilisation d'une langue autre que la langue maternelle. En forçant des personnes à utiliser d'abord une autre langue pour leur apprendre à lire et à écrire, on leur refuse la possibilité d'avoir recours à un important moyen naturel d'expression. Il est essentiel de faire d'autres recherches pour choisir la langue et de développer le matériel d'alphabétisation dans toutes les langues nécessaires.

• La formation des communicateurs dans d'autres méthodes de communication est essentielle, en particulier le chant folklorique, le théâtre populaire, et autres formes traditionnelles qui ont un plus grand pouvoir pour atteindre et faire vibrer, chez les groupes d'apprenants, la corde affective tout autant que la corde mentale. Nous avons vu que les messages pouvaient être efficacement transmis en utilisant d'autres moyens que le mot écrit, pour autant que le contenu stimule toujours le processus de pensée.

• Dans une société où se côtoient un si grand nombre de langues, de cultures, de religions et de races, il est par trop facile de bafouer ces différents éléments souvent délicatement équilibrés, voire d'imposer un système de valeurs comme étant prédominant et souhaitable. Cela nécessite un débat permanent sur la question de la séparation des

identités, que nous pourrions appeler la 'politique de la culture', pour que les apprenants et les instructeurs acquièrent une plus grande sensibilité.

• Une relation fondée sur l'égalité, la participation et le respect mutuel, constitue la condition requise élémentaire à tout travail d'éducation des adultes et d'alphabétisation. Cela seulement peut renforcer le processus démocratique et l'habilitation des personnes. J'aimerais vous faire connaître un très beau poème en prose, remarquablement formulé et très politique, intitulé *'Pourquoi devrions-nous être alphabétisés?'* Il a été composé par un groupe de participants pauvres et illettrés du Bengale-Occidental qui avaient participé au programme national d'éducation des adultes il y a dix ans. Les questions posées restent aussi pertinentes et importantes aujourd'hui et nécessitent une réflexion sérieuse alors que nous examinons les questions entourant l'alphabétisation: Pourquoi, comment et pour qui?

(Le poème en prose, *Pourquoi devrions-nous être alphabétisés?*, qui a été adopté à l'unanimité par les participants au séminaire international, est reproduit plus haut dans ce rapport.)

La justice et la dignité: les bases fondamentales

Les expériences collectives de nombreux groupes dans de nombreux pays nous donnent suffisamment de données pour montrer que les personnes sont capables d'apprendre et de désirer apprendre - mais elles doivent être convaincues que leur place dans la vie économique et politique du pays est égale à celle de tous les autres citoyens. L'alphabétisation doit mener à l'organisation et à la résistance et amener un changement des relations de pouvoir.

Même si les idéologies et les méthodologies diffèrent, les bases fondamentales restent: l'équité, la justice et la dignité. Si l'alphabétisation peut permettre à tous les hommes, femmes et enfants, dans toutes les sociétés, de garder la tête haute, être sans crainte et sûrs d'eux, voilà alors la véritable définition de l'alphabétisation: un outil des plus puissants pour l'habilitation. Il nous faut enseigner aux gens la lecture et l'écriture pour qu'ils puissent lire et écrire leur propre monde, le comprendre et le transformer.

L'alphabétisation et les femmes: un exemple en Afrique du Sud

Nombeko Mlambo, *Conseil pour l'éducation des Noirs et la recherche, Division du Cap occidental,* Langa, Afrique du Sud

Je voudrais vous faire connaître le travail d'alphabétisation que j'ai entrepris avec des groupes de femmes du Cap, sous les auspices du Conseil pour l'éducation des Noirs. Le Conseil a vu le jour en tant que projet extra-mural de l'Université du Cap, financé par l'Église unie du Canada. En avril 1982, l'Université a cédé le contrôle du projet au Conseil même, qui est maintenant sous la direction de Mme Nomvula Mtetwa.

L'éducation en Afrique du Sud est administrée et divisée en fonction des races. En conséquence, l'éducation reste encore l'un des domaines subissant un contrôle rigoureux qui vise à dominer et à manipuler les populations. La crise perpétuelle de l'éducation est en réalité une révolte contre les règles et règlements oppressifs qui empêchent les Noirs de s'épanouir pleinement tant par l'éducation, que sur le plan économique et social.

Les besoins pressants en alphabétisation proviennent de cette situation, étant donné que l'alphabétisation, tout comme l'éducation est un droit de la personne avec une connotation de libération.

La plupart des programmes d'alphabétisation sont coordonnés par l'État. Les centres d'éducation des adultes, comme ils sont appelés, sont plutôt des écoles du soir orientées vers la remise de certificats et qui dispensent un programme scolaire rigide équivalent à celui des écoles du jour. Les adultes doivent apprendre des choses sans aucun rapport à leur vie. Les enseignants, qui appartiennent au système scolaire, n'ont pas la formation nécessaire pour travailler avec les adultes. L'entreprise est souvent en contradiction avec les besoins et les aspirations des apprenants adultes. Il n'y a aucun choix et tous doivent se conformer à un emploi du temps rigide.

C'est de là que vient le besoin urgent d'écoles parallèles. Un certain nombre d'organisations du Cap occidental, comme notre Conseil pour l'éducation des Noirs et la recherche, Learn and Teach, SACHED Trust, Masifunise et Using Unspoken and Written English, essaient de répondre à ces besoins urgents en formant des éducateurs responsables et engagés personnellement et envers leurs élèves.

Pleins feux sur l'habilitation

Le but de cette activité est le développement d'un rôle utile pour les éducateurs leur permettant d'agir décisivement contre les conditions qui engendrent la pauvreté, le manque de confiance et l'apathie en formant les participants à poser des questions et en leur donnant l'occasion de contribuer à leur propre apprentissage. On rappelle constamment aux femmes qui suivent les cours de formation que leur rôle est un rôle d'habilitation qui les aide à répondre aux besoins et aux aspirations de leurs élèves et qui leur donne l'occasion de diriger et de recréer leur monde.

Le Conseil pour l'éducation des Noirs et la recherche a commencé ses classes d'alphabétisation en 1985, lorsque nous avons ouvert un centre de couture et d'artisanat pour aider les femmes à acquérir ces compétences et plus tard à établir des coopératives comme sources de revenus. Il s'agissait de permettre aux femmes de prendre contrôle de leur propre vie en acquérant les compétences qui pourraient leur ouvrir de nouveaux débouchés alors qu'elles sont généralement reléguées aux travaux ménagers sans grand intérêt. Il fallait, en un premier temps, trouver des femmes instruites intéressées à enseigner aux autres. Le principal objectif des cours de formation que nous avons organisés pour les animatrices consistait à perfectionner leurs compétences et rehausser leur rôle dans l'habilitation des femmes.

La plupart des femmes avec lesquelles nous travaillons habitent dans des colonies de squatters qui sont le résultat de lois restrictives sur le travail en vertu desquelles les hommes sont recrutés comme

travailleurs migrants et séparés de leur famille pendant de longues périodes. Les femmes qui défient ces réglements rejoignent leurs maris ce qui cause l'apparition de bidonvilles.

Nous donnons la priorité au développement communautaire et à l'apprentissage qui permet aux gens de prendre en charge leurs propres croissance et développement. Afin que les participantes ne se sentent pas menacées, nous soulignons que la vie entière est un processus d'apprentissage qui contribue au développement de chacun d'entre nous. Les adultes n'admettent pas facilement leur analphabétisme, mais lorsqu'ils découvrent que l'expérience d'apprentissage est un processus à deux directions, ils le reconnaissent plus facilement. Cette approche est tout à fait différente de celle de l'école traditionnelle qui néglige les faibles et récompense les forts. Dans l'approche parallèle, les intervenantes se consacrent à aider leurs soeurs plus faibles à découvrir leurs points forts et à bâtir sur ce qu'elles savent déjà.

Les femmes qui subissent une double discrimination, en tant que femmes et en tant que Noires, sont mieux en mesure de s'intégrer dans les structures modernes lorsqu'elles acquièrent les compétences d'apprentissage et les outils pour les utiliser. Par exemple, les femmes sont introduites au processus démocratique, en les faisant participer à la planification de leur cours et en leur permettant de décider ce qu'elles veulent apprendre. Grâce à cette expérience, elles peuvent juger leur situation de manière plus critique et mieux comprendre les vraies causes de leurs problèmes.

L'approche parallèle

Dans l'approche parallèle, les apprenantes autant que les intervenantes devraient savoir que le principal objectif de l'éducation est d'aider les gens à acquérir les connaissances, les compétences et la sensibilisation nécessaires pour répondre à leurs propres besoins. C'est aux apprenantes de parler. L'animatrice devrait poser des questions qui incitent les femmes à parler de leur propre vie et de leurs besoins. Les apprenantes président chaque réunion à tour de rôle. Pour commencer, nous faisons une liste des besoins des apprenantes, puis nous en discutons et convenons quels sont les besoins les plus importants. C'est grâce à cet échange d'expériences que l'animatrice se fait une meilleure idée de la façon d'organiser le cours avec les apprenantes.

Cette approche d'apprentissage évolue autour des situations de vie réelle des femmes. Nos activités d'alphabétisation englobent une éducation sur la santé, les droits juridiques, les coopératives, le chômage, etc. Nous utilisons du matériel visuel pour rendre les leçons plus vivantes, nous discutons les problèmes et analysons ensuite la situation. Cette sensibilisation permet aux femmes de mieux comprendre qu'elles ne sont pas responsables de leur manque d'éducation. C'est un point très important car les défavorisées ont tendance à attribuer leurs échecs à leur manque de qualifications plutôt que de les considérer comme causés par l'injustice des structures sociales. C'est en discutant et analysant que nous sommes capables de comprendre les causes de la pauvreté, du chômage, pourquoi nous avons des colonies de squatters, pourquoi les taux de mortalité sont si élevés et pourquoi les populations de race noire souffrent-elles tant. Nous invitons parfois des conférenciers à parler de sujets que nous avons déjà discutés en classe, ce qui encourage les élèves à assister aux cours. Cela incite également les apprenantes à demander aux agents de la santé d'organiser avec eux des cours de premiers soins qui permettent aux femmes d'intégrer ce qu'elles savent et respectent de leur médecine traditionnelle et culturelle. Dans ce processus, les dramatisations et les jeux de rôles prennent une grande importance pour permettre de mieux comprendre les problèmes.

Nous expliquons aussi le rôle essentiel de l'alphabétisation pour une amélioration sur le plan économique afin que les femmes ne considèrent pas les leçons comme étant étrangères à leur vie de tous les jours. Lorsque nous présentons l'arithmétique, par exemple, nous commençons avec les aspects pratiques basés sur la couture : mesurer le tissu, évaluer la somme nécessaire pour confectionner une robe, lire les prix sur les étiquettes, calculer la quantité de tissu requise pour un patron de robe. Pendant les classes, les femmes qui sont bonnes à certaines tâches aident celles qui ont des difficultés. Nous leur expliquons ce que sont les caisses populaires, comment établir un budget et faire une comptabilité simple pour les aider à utiliser sagement leur argent.

Toutes nos activités ont pour but d'équiper les femmes pour qu'elles puissent se libérer de l'ignorance et de la dépendance. Nous tâchons de leur donner les moyens d'être maîtresses de leur propre vie.

À la fin de chaque leçon nous faisons une évaluation afin de donner à chaque participante l'occasion de développer un esprit critique et de savoir accepter les critiques. Nous insistons sur le fait que les critiques positives permettent de s'affirmer tandis que les critiques négatives peuvent nous détruire toutes. Les femmes sont libres d'évaluer les bons et les mauvais aspects du cours. On les encourage à partager leurs

problèmes en petits groupes. Elles évaluent leurs propres progrès et de cette façon aident l'animatrice. Ce qui est le plus important, c'est la manière dont l'alphabétisation change la manière de penser et de mieux comprendre ce que ne fait pas la simple acquisition d'un certificat.

Une gamme de problèmes

Oui, nous avons certainement des problèmes puisque nous sommes confrontés au fait ahurissant qu'il y a plus de huit millions d'analphabètes en Afrique du Sud. Ni le gouvernement, ni les entreprises et l'industrie n'offrent de contribution utile. Les organisations qui s'occupent de lutter contre l'analphabétisme doivent faire face à toute une gamme de problèmes. Toutes ces organisations dépendent pour leur financement des agences étrangères, ce qui peut compliquer les choses. Les jeunes qui abandonnent l'école chaque année augmentent les taux d'analphabétisme.

Il n'y a pas non plus suffisamment d'endroits adéquats pour tenir les classes car de nombreuses églises ne semblent pas reconnaître l'importance des programmes d'alphabétisation. Dans la plupart des cas, nous utilisons les domiciles des participantes. Le problème n'est pas si marqué dans le cas des groupes organisés, comme les classes de couture, puisque nous travaillons dans les locaux où les femmes suivent leurs cours de couture.

Le manque de formation continue pour les enseignantes peut également contribuer au problème. Les intervenantes en alphabétisation ont également besoin d'avoir un soutien et une évaluation continue ainsi qu'un contact avec d'autres personnes engagées dans le même genre d'activités. Heureusement, il y a maintenant un mouvement dans la région du Cap qui cherche à rassembler tous les intervenants en alphabétisation en établissant un forum pour discuter des succès comme des échecs. Nous espérons que ce forum contribuera de manière importante à encourager les intervenants à être plus créatifs puisqu'ils sont continuellement mis en demeure d'améliorer leurs méthodes ou d'en explorer de nouvelles.

Nous avons appris de la pratique d'une approche parallèle d'apprentissage que l'alphabétisation doit s'effectuer de manière organisée et globale afin de permettre aux apprenants de mieux fonctionner dans la société et d'améliorer la qualité de leur vie. Il s'agit de la méthode, comme l'a montré Paulo Freire, qui aide les gens à se libérer et à transformer la société.

L'alphabétisation et l'éducation populaire: une expérience en Amérique latine

César Picón, *coordinateur, Programme d'alphabétisation populaire, Conseil latino-américain d'éducation des adultes*

Mon intérêt pour les thèmes présentés par mes collègues des pays industrialisés m'a fait m'écarter, dans l'esprit de l'éducation populaire, du rapport que j'avais préparé et de tâcher de partager certaines réflexions qui se rapprochent peut-être plus de vos préoccupations et de vos espoirs, dans la perspective des expériences d'Amérique latine.

Depuis plusieurs années, nos pays travaillent sur un Projet Majeur d'Éducation, parrainé par l'Unesco. Le second objectif du projet est de venir à bout de l'analphabétisme d'ici à l'an 2000. Nous avons actuellement environ 45 millions d'analphabètes. Cet objectif ne sera pas atteint, même à 40 pour cent, bien que plusieurs pays fassent des efforts dans ce sens, à cause de la façon dont les programmes d'alphabétisation fonctionnent.

Quelle en est la raison? Les pays d'Amérique latine traversent une époque difficile. La pauvreté, les effets des crises économiques et financières, l'instabilité politique endémique dans plusieurs pays, la fragilité des situations démocratiques nouvelles ou renouvelées, ainsi que d'autres facteurs, n'offrent pas les conditions favorables à des efforts intensifs d'alphabétisation.

Il existe un grand écart entre les aspects sociaux et politiques d'une part et les aspects pédagogiques de l'autre. Toutefois, notre expérience démontre qu'il est possible de rapprocher ces aspects si les efforts d'alphabétisation sont conçus et effectués à partir de notre réalité, c'est-à-dire en ayant une conception claire de la totalité du problème et de la solution.

L'analphabétisme est un problème structurel et l'alphabétisme n'est qu'un des éléments qui devraient composer les situations globales. Les pays d'Amérique latine pourront - ou ne pourront pas - atteindre le second objectif du projet de l'Unesco en fonction et dans la proportion de la participation à l'effort national des divers mouvements et organisations, notamment les organisations non gouvernementales qui s'occupent d'activités culturelles et éducatives.

Un des principes d'action que j'aimerais partager avec le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation est celui du travail au niveau local dans une perspective large et totale.

Le mouvement d'éducation populaire

Tout d'abord, j'aimerais préciser dans quel sens certains termes sont utilisés en Amérique latine, des termes comme éducation des adultes, éducation populaire et organisations non gouvernementales, pour que vous puissiez comprendre ce que nous entendons par projets éducatifs parallèles et relations parallèles qui touchent ce que nous appelons de façon générale 'l'alphabétisation populaire'.

Dans la perspective conventionnelle, l'éducation des adultes était des programmes d'alphabétisation et d'éducation primaire administrés par les départements ou ministères de l'éducation. Aujourd'hui, d'autres ministères, des universités, des institutions et des municipalités sont aussi considérées comme les agences d'une gamme toujours plus importante d'activités d'éducation des adultes. Des projets éducatifs parallèles avec des idées politiques différentes, et souvent opposées, produisent de beaucoup plus grands changements dans l'éducation des adultes que les changements obtenus par l'intermédiaire de l'État.

Un de ces projets est le mouvement d'éducation populaire qui se développe.

Les ONG et les organisations populaires dans ce mouvement ont accompli des progrès dans le développement éducationnel et culturel qui pourraient contribuer à l'ouverture d'un dialogue essentiel

entre les intervenants en éducation populaire et les agences officielles d'éducation des adultes dans les pays démocratiques.

La poursuite de ce dialogue exige une nouvelle manière de considérer, et de systématiser, l'expérience en éducation des adultes et en éducation populaire.

Cette expérience n'est pas la même partout. En Argentine et au Paraguay, par exemple, la récente démocratisation a permis la création, d'un jour à l'autre, d'un mouvement d'éducation populaire. Tandis qu'au Brésil, la démocratisation a fragmenté encore plus une multitude d'ONG et de mouvements d'éducation populaire qui avaient grandi en opposition à la dictature. Le Pérou a une association nationale de 300 ONG qui essaie de trouver un moyen de bâtir sur deux décennies d'organisations populaires. Au Nicaragua, un programme d'éducation populaire unifié travaille de concert avec les organisations populaires qui s'adaptent aux diverses conditions régionales.

En dépit de ces différences, il y a des éléments essentiels communs.

Un de ces éléments est le développement systématique et interdisciplinaire des questions issues des conditions réelles de travail et de vie des populations. Un autre est la formation offerte aux équipes des organisations populaires. Un troisième élément est le lien direct de l'éducation, et son appui, à la communication et la culture populaires, en contraste à la mystification causée par la domination idéologique.

Essentiellement, l'éducation populaire sert à maintenir une attitude créative et critique envers les structures sociales dominantes permettant aux individus de retrouver leur capacité de définir leurs propres rapports avec l'ordre social. De cette façon, l'éducation populaire prend part à la création d'un 'projet social' parallèle.

Dans la mesure où les mouvements populaires et les intellectuels progressifs continuent d'élargir 'l'espace libre' de l'éducation au sein de la société, un plus grand nombre de pays sortiront de leur indifférence et de leur silence face à l'éducation populaire. Dans plusieurs pays, un débat éclairé a été amorcé sur les rôles de l'État et de la société civile en éducation et en particulier en éducation des adultes.

On commence à accepter la notion que les efforts de l'État en matière d'éducation doivent être caractérisés par un sens de justice sociale et que l'État doit fournir le soutien technique et financier nécessaire aux mouvements d'éducation populaire et aux ONG qui s'occupent d'éducation populaire.

Une autre compréhension de l'éducation

La société est une totalité dans laquelle se réunissent divers groupes d'intérêt qui ne sont pas nécessairement propices au genre de processus de changement qui favorise l'éducation populaire. C'est pourquoi il est nécessaire d'identifier deux forces majeures dans la société: l'éducation populaire et les organisations non gouvernementales 'intermédiaires'.

Les associations membres du Conseil latino-américain d'éducation des adultes, l'organisation non gouvernementale principale dans le domaine de l'éducation de la région, font les distinctions suivantes entre les organisations populaires et les organisations non gouvernementales.

Les organisations populaires défendent la cause et les revendications de certains secteurs de la population (les ouvriers agricoles, les chômeurs, les femmes, les jeunes) qui constituent le mouvement populaire. *Les organisations non gouvernementales* sont les institutions 'intermédiaires' (sociétés scientifiques, agences culturelles, de recherche et de développement) qui, dans leurs domaines respectifs, soutiennent les intérêts fondamentaux des mouvements populaires.

Les ONG travaillent avec les organisations populaires pour identifier, étudier et analyser les besoins et les intérêts du secteur populaire et des individus qui s'occupent d'éducation des adultes. À l'aide de projets éducatifs et de programmes de formation à l'intention des intervenants locaux, elles renforcent la capacité des organisations populaires à négocier avec, et exercer des pressions sur l'État et les autres autorités de la société.

Dans sa présentation sur la campagne nationale d'alphabétisation en Angleterre et au pays de Galles, Alan Wells a dit que les politiques sur l'alphabétisation devaient être établies dans le contexte d'une stratégie générale de développement national, et que l'alphabétisation doit devenir une expérience de transformation pour les individus et la société. Ces déclarations me font penser à ma propre région et j'aimerais partager avec vous mes réflexions à ce sujet.

L'éducation populaire en Amérique latine contribue à une autre compréhension de l'éducation. Pour établir ce nouveau paradigme, il faut établir des modèles parallèles de développement éducationnel. Les ONG qui s'occupent d'éducation populaire participent au développement d'un paradigme éducationnel ayant un style de fonctionnement caractérisé par les points suivants:

- une vision de l'éducation en

tant que partie intégrante de changements sociaux précis provoqués par des personnes qui assument le rôle de créateurs historiques et culturels;

- une stratégie dans laquelle la recherche, la planification, l'organisation, la formation et l'évaluation sont intégrées à un dialogue horizontal dynamique entre les populations et les pourvoyeurs de fonds;

- la priorité des services accordée à ceux qui souffrent le plus de pauvreté et d'exclusion et une vision d'un développement éducationnel global pour tous les groupes d'âge;

- un transfert, dans la mesure du possible, des connaissances, compétences, techniques et outils au secteur populaire;

- une attention préférentiel pour les peuples autochtones, les paysans, les femmes, les jeunes chômeurs, les réfugiés et les habitants inorganisés des zones urbaines marginales qui sont négligés par le système officiel d'éducation;

- une compréhension de l'importance d'un contexte spécifique 'opportun' à la définition des projets d'éducation;

- une vision de l'alphabétisation et de l'éducation de base qui soient pertinentes à la vie de travail et de tous les jours des gens et qui englobe les droits humains, la communication, la santé, les droits des femmes, la culture populaire, etc.

Certains points communs

J'ai des commentaires à faire sur la présentation de Louise Miller du Canada au sujet du travail des groupes populaires d'alphabétisation du Québec.

À une certaine époque en Amérique latine, l'éducation populaire avait tendance à accorder une trop grande importance à la dimension politique avec pour conséquence que le contenu du matériel d'alphabétisation était presque exclusivement consacré à des questions de politique partisane.

La nouvelle direction est d'arriver à un développement équilibré des différentes dimensions, tout en tenant compte des besoins de survie, d'organisation et d'autosuffisance des secteurs populaires à notre époque. Toutefois, cette nouvelle approche continue d'affirmer la dimension essentiellement politique de l'alphabétisation.

Nous pouvons dire que l'option éducationnelle peut viser un des objectifs suivants: maintenir le statu quo de l'ordre national; réformer l'ordre national; et transformer l'ordre national. L'alphabétisation, et les autres formes d'éducation des adultes, doit choisir l'option qui a rapport à la réalité -- aux niveaux local, régional et national. C'est pourquoi l'alphabétisation a une dimension politique décisive.

Certaines ONG ont eu tendance à mettre trop l'accent sur la dimension conceptuelle. L'approche actuelle est de systématiser -- de façon analytique et critique -- les expériences pertinentes en éducation populaire pour arriver à un équilibre entre la théorie, la stratégie et la méthodologie.

Je partage l'opinion de Carman Hunter qui dit, dans son étude sur les définitions de l'alphabétisme, que la définition détermine l'orientation et la portée des politiques et stratégies. J'aimerais ajouter que, de notre point de vue, une définition devrait comprendre la caractéristique particulière de *l'idéologie sous-jacente à la mesure d'alphabétisation*. Dans cette perspective, les options idéologiques définissent les décisions -- politiques, stratégiques et méthodologiques.

Une autre question est celle de l'association entre les ONG et les organisations populaires.

Au début, les ONG en Amérique latine travaillaient avec les organisations populaires pour trouver un moyen de contribuer à leur autosuffisance, grâce à une stratégie de transfert de connaissances et compétences. À en juger

par la pratique, et des recherches que je mène avec des collègues, nous estimons que l'impact du travail de certaines ONG est très limité. Il semble être de nature paternaliste, même s'il est bien intentionné.

À l'heure actuelle, la tendance est d'ancrer la notion que le rôle principal d'une ONG est de promouvoir et soutenir l'auto-éducation, c'est-à-dire l'autosuffisance des organisations populaires dans leurs efforts éducationnels et culturels. Il y a deux stratégies majeures: (1) de travailler en rapports étroits avec les dirigeants des organisations populaires; et (2) de contribuer à la formation de cadres: d'intellectuels, de techniciens et d'organisateurs d'organisations populaires.

L'autre aspect de l'association est la relation difficile et complexe entre l'État et les ONG, due à des raisons historiques. Il est important de comprendre que certaines ONG à l'avant- garde sont en train d'aborder un dialogue critique avec l'État. Elles obtiennent des fonds pour des projets spécifiques sans être manipulées ou assujeties à des intrusions politiques ou administratives. C'est une sorte de coopération prudente dans laquelle les deux parties ont des stratégies et des tactiques différentes.

En établissant un rapport entre l'expérience latino-américaine et la présentation d'Ella Bohnenn des Pays-Bas sur les méthodes et le matériel d'apprentissage, je dirais que les méthodes d'alphabétisation utilisées par l'État sont centrées sur l'instruction, tandis que les ONG ont tendance à utiliser des méthodes centrées sur l'apprentissage.

L'aspect important ici est de baser le contenu pédagogique sur la vie quotidienne de l'apprenant. La vie de l'organisation populaire elle-même, par exemple, est un bon instrument d'apprentissage. La question de comment apprennent les divers groupes, tels que les paysans, les habitants des zones urbaines marginales, les peuples autochtones, les réfugiés, etc., figure à l'ordre du jour du Conseil latino-américain d'éducation des adultes.

Quant au matériel éducationnel, dans la plupart des pays d'Amérique latine le matériel de l'État est le même pour tous les différents groupes dans tout le pays. L'administration aime se vanter d'une diversification en fonction des différentes conditions, mais dans la pratique, les mesures diversifiées commencent à peine à apparaître.

Certaines ONG suivent des directions créatives et innovatrices. Un exemple est la pratique de développer le matériel en collaboration avec les nouveaux alphabétisés pour que le contenu reflète la perception du secteur populaire de sa réalité, de la réalité nationale et de la réalité internationale.

Alphabétisation populaire

L'alphabétisation populaire en Amérique latine est considérée comme une expression particulière de l'éducation populaire. En même temps, elle est considérée comme un droit, en tant qu'instrument de développement général pour la transformation sociale et comme un moyen pour renforcer l'éducation populaire dans son ensemble.

Anna Napoli, dans sa présentation sur l'alphabétisation et les communautés immigrantes en Italie, a mis l'accent sur les nouvelles options de modèles organisationnels. Dans notre expérience, les ONG construisent des modèles et des structures organisationnelles plus simples et plus efficaces. Elles réunissent des approches officielles et non officielles, et elles s'efforcent également à décentraliser, ce qui entraîne, fondamentalement, la décentralisation du pouvoir et des ressources.

De plus en plus, les ONG se rendent compte que l'alphabétisation a sa propre vie riche et organique. Elles comprennent aussi que, puisque l'alphabétisation est un aspect d'une réponse globale, elle doit être reliée à un plus grand horizon éducationnel et culturel. Cela explique la tendance à souligner l'importance de l'éducation de base populaire, où la priorité est accordée à l'alphabétisation populaire.

Coopérer pour l'alphabétisation

Je termine avec deux remarques.

1. Au nom du Conseil latino-américain d'éducation des adultes, je propose que nous bâtissions ensemble un mécanisme de coopération en alphabétisation populaire entre les pays industrialisés et les pays d'Amérique latine.

2. Je désire appuyer la position des groupes populaires d'alphabétisation du Québec. Je fais ce geste dans le sens que ce séminaire souligne l'importance et la pertinence des organisations non gouvernementales dans la lutte contre l'analphabétisme et dans le processus de soutien et d'encouragement à la création de projets éducationnels véritablement globaux entre les femmes et les hommes des secteurs sociaux populaires.

Quatrième partie

Étude de la pratique en alphabétisation

180

Dix ateliers sur des thèmes importants pour les intervenants ont eu lieu l'après-midi du mercredi 14 octobre dans divers centres de la ville. Les ateliers ont été accueillis par des organisations communautaires et la Commission scolaire de Toronto.

- Alphabétisation communautaire
- Alphabétisation, Travail et Emploi: les besoins des travailleurs
- Les femmes et l'alphabétisation: quelles sont les questions sous-jacentes?
- L'alphabétisation dans la langue maternelle: le lien à l'apprentissage
- L'alphabétisation et les handicapés: 'Ne nous considérez pas comme un problème'
- Briser le silence: Production d'écrits d'élèves dans un milieu communautaire
- Alphabétisation et éducation publique: qui assume la responsabilité?
- Alphabétisation et Justice: questions au système d'éducation publique
- Alphabétisation et technologie: cours assistés par ordinateur.
- Établir des coalitions et consolider le mouvement d'alphabétisation

Alphabétisation communautaire

Les programmes d'alphabétisation doivent être développés avec les membres de la communauté et doivent refléter leurs besoins... Les agences de financement doivent reconnaître et respecter l'autonomie des groupes communautaires d'alphabétisation... Les programmes d'alphabétisation doivent être axés sur les apprenants... La signification de ces recommandations contenues dans la Déclaration du séminaire international était le sujet même de l'atelier sur *L'Alphabétisation communautaire*. Cet atelier fut tenu au Parkdale Project Read, un programme d'alphabétisation communautaire et centre d'accueil qui existe depuis huit ans à Parkdale, un quartier du centre de Toronto. Donald McPherson, de Vancouver au Canada, a fait le compte rendu de l'atelier.

Environ 35 personnes ont participé à l'atelier dont certains délégués étrangers. Les participants ont convenu que les programmes communautaires d'alphabétisation doivent être reconnus et financés car ils sont une forme importante d'alphabétisation et constituent une alternative légitime et populaire aux programmes généralement de grande envergure. Les participants, en cherchant à formuler des conclusions et des recommandations, sont passés à travers un processus intense d'apprentissage mutuel qui a permis de définir de façon beaucoup plus exacte ce qu'on entend par alphabétisation communautaire, tout en soulevant un grand nombre de nouvelles questions.

Définitions et approches

L'alphabétisation communautaire, souvent appelée alphabétisation de la base (grassroot), est l'alphabétisation au sein d'une communauté particulière, que celle-ci soit définie en fonction de sa situation géographique, de son organisation ou de ses intérêts communs. Elle est reliée à la communauté dans laquelle elle prend place, et les membres de la communauté partagent la responsabilité de fournir une éducation de base à ceux qui en ont besoin. Pour beaucoup de groupes, les programmes sont donnés dans leur quartier, ou, dans les régions rurales, dans un district déterminé. Pour d'autres groupes encore, la communauté est le milieu de travail. Et dans d'autres cas, le sens de communauté et d'appartenance est créé par l'existence d'un problème ou d'un intérêt commun.

La plupart des groupes des régions urbaines servent des quartiers de petite superficie mais à haute population où vivent un grand nombre d'adultes qui sont analphabètes fonctionnels. Tous les efforts sont faits pour que l'endroit où se donne le programme soit accueillant, pas intimidant et facilement accessible. Le choix de l'endroit peut aussi indiquer les liens avec d'autres services communautaires, une bibliothèque, une église ou un centre communautaire peuvent fournir l'espace requis. Habituellement, l'alphabétisation communautaire fonctionne sur une base de bénévolat. Le programme est généralement administré par un conseil de bénévoles qui sont membres de la communauté en question. La plupart des intervenants sont également des bénévoles et les apprenants viennent aux cours de leur propre gré.

Les points suivants résument la discussion sur les diverses approches utilisées en alphabétisation communautaire.

- L'approche communautaire permet à l'alphabétisation d'aller au delà d'apprendre à lire et à écrire. Elle tient compte de toute une gamme de facteurs sociaux, politiques, économiques et personnels et cherche à dissiper le mythe que l'analphabétisme est un problème individuel en indiquant ses causes sociales. Puisque l'objectif d'un programme est de permettre aux intervenants et aux apprenants à se comprendre et à comprendre le quartier dans lequel ils habitent, l'alphabétisation communautaire fait partie du processus de développement communautaire.

- L'approche est déterminée par l'expérience de l'apprenant dans sa

totalité et cherche à en tenir compte. Sa philosophie et sa pratique se concentrent sur la personne qui veut apprendre. Le programme s'efforce de placer cette personne et ses besoins au centre du processus. Certains des participants à l'atelier pensaient qu'une approche axée sur l'apprenant était, nécessairement, une approche communautaire. Pour d'autres, un programme qui se limite à la relation sur une base individuelle entre l'apprenant et l'intervenant ne peut pas être considéré comme communautaire car il ne place pas la relation dans le contexte de la communauté dans son ensemble.

• La relation entre l'intervenant et l'apprenant est fondamentalement démocratique. Ils se rencontrent en tant qu'égaux, chacun contribuant une connaissance et des compétences particulières à la relation, chacun prêt à apprendre de l'autre.

• Les programmes communautaires ne sont pas isolés des autres mouvements sociaux. Ils sont liés directement et jouent souvent un rôle dans les revendications de justice sociale, telles que de meilleurs logements et soins de santé, les droits des travailleurs et le mouvement des femmes.

• Bien que le programme cherche à travailler avec d'autres institutions, il garde son indépendance des institutions traditionnelles afin de garder la flexibilité nécessaire pour répondre aux besoins de la communauté.

Cinq points importants

Les participants à l'atelier se sont réunis en petits groupes pour étudier les cinq points importants suivants:

1. *La dimension politique*

La plupart des participants pensaient que les programmes communautaires sont 'politiques' de par leur nature. C'est un geste politique que de réunir de personnes pour qu'elles se consultent sur ce qu'elles veulent apprendre. C'est un geste politique d'offrir aux gens de choisir ce qu'ils veulent apprendre et comment ils veulent le faire. De cette façon les gens n'apprennent pas seulement à lire et à écrire, mais également à comprendre le monde et ce qui doit être changé.

L'analphabétisme n'est pas le résultat d'une déficience personnelle, mais d'une injustice fondamentale dans la structure de la société qui crée et maintient les conditions de l'analphabétisme. L'analphabétisme est à la base un problème de pauvreté, la communauté habituelle pour l'alphabétisation est la 'sous-classe', ceux qui n'ont pas de représentation politique, ceux qui sont pauvres et mis à l'écart. C'est pour cela que l'analphabétisme est relié à d'autres problèmes de la vie des gens comme la discrimination, le chômage, le manque de logement.

Le problème de l'analphabétisme demande une réponse politique, c'est-à-dire de permettre aux personnes analphabètes (qui, après tout, sont des citoyens et des électeurs) de prendre des mesures collectives ou communautaires. Les programmes communautaires sensibilisent les gens et les encouragent à participer au processus politique en faisant valoir leurs droits démocratiques.

2. *Le financement des programmes*

Les groupes d'alphabétisation communautaire doivent prendre soin de conserver leur autonomie en déterminant la philosophie, le contenu, la méthodologie et l'administration de leurs programmes. Cela n'est possible que si le financement en est assuré par plusieurs sources. Le financement exclusif d'une seule source, comme par exemple au moment de l'établissement d'un groupe, peut créer une dépendance sur cette source et aller à l'encontre du développement d'une stratégie à long terme.

3. *Les bénévoles*

Selon ce groupe, les bénévoles continueront de jouer un rôle dans l'alphabétisation tant que les fonds accordés seront insuffisants. L'usage de bénévoles offre aux personnes de la communauté la possibilité de travailler en tant qu'intervenants. Ces bénévoles jouent aussi un rôle en expliquant le programme aux autres membres de la communauté. L'inconvénient de l'usage de bénévoles est, d'une part, le changement constant de personnel que doivent subir les programmes et, d'autre part, la quantité de temps et d'efforts que le personnel permanent doit passer à former les bénévoles.

4. *Quelles sont les approches?*

Le groupe qui discutait ce thème a rapporté que les programmes comprenaient habituellement, ou devraient comprendre, les approches à l'enseignement et à l'apprentissage suivantes :

Le processus devrait être démocratique et axé sur l'apprenant, l'intervenant et l'apprenant étant des partenaires à part égale. Les sessions un à un et collectives sont toutes deux courantes. Le matériel approprié est développé en fonction des besoins des apprenants, et les questions qui leur sont pertinentes sont incorporées au programme. Il faut encourager les apprenants à participer à tous les aspects du programme.

Un des inconvénients de l'approche axée sur l'apprenant c'est que, souvent, les apprenants

tout comme les intervenants sont habitués à travailler selon une méthode plus structurée. Ils doivent tous apprendre à rendre le processus plus souple pour permettre aux apprenants de décider quelle méthode convient le mieux. L'avantage de l'approche axée sur l'apprenant est le fait qu'elle s'adapte aux besoins particuliers, de telle sorte que les élèves peuvent contrôler le choix de thèmes et de matériel, avancer à leur propre pas et mesurer les progrès en fonction de ce qu'ils ont accompli personnellement.

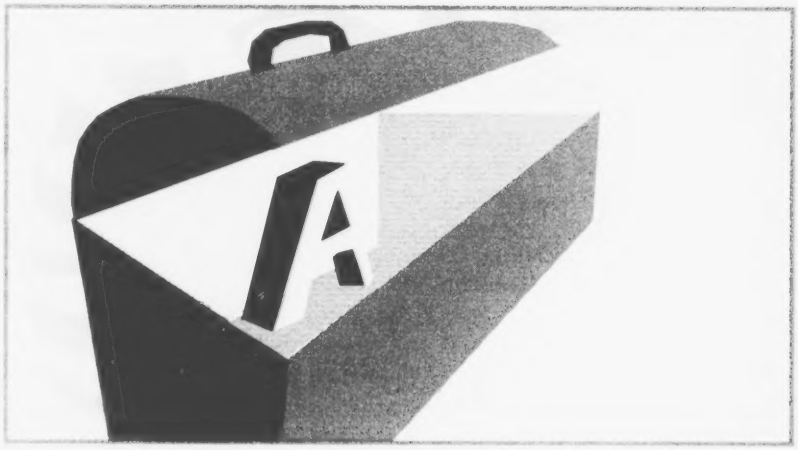
5. *L'établissement de réseaux*

Est-il souhaitable, ou même possible, d'établir des réseaux de groupes communautaires pour mettre en commun les expériences au niveau local, régional ou national? Un certain nombre de questions ont été soulevées à ce sujet, parmi celles-ci la suggestion que les gouvernements nationaux accordent les fonds nécessaires à des réunions annuelles de groupes d'alphabétisation communautaires. Un autre point considéré a été celui d'étudier s'il vaudrait la peine d'établir des coalitions de groupes communautaires ayant des intérêts communs.

La possibilité que des réseaux spécifiques puissent entraîner une division du mouvement d'alphabétisation dans son ensemble, plutôt que de le consolider, a été discutée. Est-ce qu'un réseau devient un groupe trop exclusif, ou semble-t-il une solution raisonnable à cause des points de vue communs quant à la philosophie, les méthodes pédagogiques, le genre d'alphabétisation, les besoins de sensibilisation et le financement nécessaire.

Les apprenants pourraient prendre part aux activités des réseaux grâce à des conférences régionales et nationales qui leur donneraient l'occasion de partager leurs expériences avec les membres d'autres communautés. La plupart des groupes ont un noyau d'apprenants réguliers qui pourraient bénéficier de cet échange.

Répondre aux besoins en éducation des travailleurs



L'importance de donner accès à l'alphabétisation et à des possibilités de perfectionnement aux travailleurs tout autant qu'aux chômeurs doit être prise en considération par les employeurs, les syndicats, les gouvernements et les travailleurs et travailleuses, c'est là ce qu'ont convenu les participants à l'atelier *Alphabétisation, Travail et Emploi*. L'atelier avait été organisé par le conseil syndical de la communauté urbaine de Toronto. Savoir lire, écrire et compter sont des aptitudes essentielles pour pouvoir fonctionner, obtenir un emploi et participer dans une société de plus en plus technologique. Très peu de nouveaux emplois seront créés pour ceux qui ne savent pas lire, utiliser les mathématiques et pouvoir communiquer clairement.

Les employeurs et les gouvernements doivent cesser de considérer l'instruction, le recyclage et le perfectionnement professionnel comme de simples moyens d'augmenter le rendement et les profits. L'instruction est un droit fondamental, pas seulement un facteur de productivité et on ne peut blâmer les chômeurs pour leur manque d'instruction. Le groupe a exprimé l'opinion que les programmes pour améliorer l'instruction et les compétences linguistiques doivent aller au-delà de l'éducation de base. Ces programmes doivent être développés dans le cadre d'un système d'éducation permanente donnant accès aux niveaux supérieurs d'éducation.

Les participants ont affirmé que les objectifs de l'éducation des adultes sont d'élargir leurs horizons, d'améliorer leur vie à tous les niveaux et de leur permettre de participer en tant que citoyens aux décisions sociales et politiques. Quelles que soient les possibilités d'un meilleur rendement, celles-ci doivent être considérées comme le résultat d'un apprentissage et non comme son but. Bien que la promotion de l'instruction en milieu de travail mette l'accent sur l'éducation de base, ces programmes doivent être reliés à la possibilité d'obtenir un diplôme d'école secondaire ou d'accéder à des études post-secondaires. Sinon, les travailleurs et les chômeurs, se croient condamnés à 'l'éducation de base à tout jamais'.

'Ce qui est important, particulièrement dans le cas de l'éducation dans le milieu de travail,' a dit un participant d'Angleterre,' c'est que les travailleurs prennent part à l'élaboration du programme, de telle sorte qu'ils ne sentent pas que les cours leur sont imposés ou ceux-ci ne visent qu'à améliorer la productivité.'

C'est dans le contexte du lien entre l'alphabétisation et une éducation plus poussée que la discussion a traité des trois groupes principaux de travailleurs ayant besoin de formation : les travailleurs dans leur ensemble (pourquoi les gens doivent-ils être alphabétisés); les travailleurs syndiqués (la dynamique de l'éducation syndicale et l'alphabétisation dans le milieu de travail); et les chômeurs et travailleurs non syndiqués (leurs besoins et les problèmes d'accès aux programmes pertinents).

Le groupe a identifié certains des problèmes et injustices affectant les travailleurs dont les capacités à lire, écrire et compter sont insuffisantes. Les analphabètes fonctionnels passent souvent inaperçus jusqu'au jour où ils doivent, dans leur travail actuel ou un nouveau travail, lire et écrire, suivre des instructions écrites ou communiquer par écrit. La plupart ont peur d'admettre qu'ils ne savent pas lire; ils craignent d'être ridiculisés, harassés ou de subir une rétrogradation. Même ceux qui désirent apprendre hésitent souvent à 'retourner à l'école'.

L'absence de compétences de base empêche souvent les travailleurs de progresser dans leur travail et leur ferme aussi la porte au diplôme d'école secondaire, essentiel dans beaucoup de pays pour pouvoir entrer aux programmes de formation professionnelle. S'ils n'ont pas les compétences suffisantes, les travailleurs ne peuvent pas non plus suivre d'autres

programmes de formation. Cela est particulièrement difficile pour les travailleurs dont l'accès aux programmes de formation est déjà limité, comme dans le cas des femmes qui cherchent à entrer dans un domaine non-traditionnel, les travailleurs plus âgés, les autochtones, les immigrants, les minorités visibles, les invalides.

Apprendre dans le milieu du travail

Le milieu du travail devient de plus en plus l'endroit où on combat l'analphabétisme et on améliore les compétences de base des travailleurs. Dans beaucoup de pays, l'initiative vient en grande partie du mouvement syndical qui a créé des programmes d'alphabétisation à l'échelle de la compagnie dans le cadre de leur travail d'éducation des adultes ou de leurs programmes éducatifs généraux tels que stipulés par les conventions collectives. Les participants ont cité des exemples de cas où la compagnie a offert des locaux et donné une heure aux travailleurs-élèves qui suivent des sessions d'instruction de deux heures. Les cours ont lieu avant le travail et sont tenus pendant deux semaines du mois.

Il semble que les employeurs commencent à apprécier la valeur d'une main-d'oeuvre instruite et sont plus prêts à coopérer avec les syndicats ou à faire appel à des organismes d'alphabétisation qui offrent des programmes d'instruction adaptés aux besoins de la compagnie. Une grande partie de ces efforts visent à améliorer les compétences de lecture et d'écriture des immigrants.

Apprendre dans le milieu du travail a l'avantage d'apporter l'éducation sur place. Cela est particulièrement important pour ceux qui ne veulent pas ou ne peuvent pas suivre des cours dans les centres de leur communauté. Les cours du jour à l'usine ou au bureau épargnent aux mères d'avoir à faire des arrangements de garde d'enfants. Les cours donnés en milieu de travail permettent aux gens de prendre part à une situation de groupe basée sur ce qui peut être la seule 'communauté' à laquelle ils appartiennent. La préférence est donnée aux cours en petits groupes car les participants établissent des liens plus étroits en tant que groupe en partageant leurs expériences et leurs préoccupations, se sentent plus à l'aise et répondent mieux à l'impulsion de 'travailler ensemble, apprendre ensemble'.

Pour démontrer l'engagement du mouvement syndical envers l'alphabétisation, James Turk, directeur d'éducation à la Fédération du travail de l'Ontario (FTO), a décrit les plans d'élargir le travail d'éducation avec un projet d'alphabétisation dans le milieu de travail à l'échelle de toute la province qui commencera au cours de 1988. Le projet a reçu plus d'un million de dollars du ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario. La FTO, la principale centrale syndicale de la province, représente plus de 800 000 travailleurs.

Le projet s'adresse à une grande variété de travailleurs depuis ceux qui sont analphabètes fonctionnels jusqu'à ceux dont les compétences sont inférieures au niveau du diplôme d'école secondaire. Le projet comprend des cours de français et d'anglais langue-seconde, les deux langues officielles du Canada. Bien que l'objet principal de la formation soit l'alphabétisation, l'intention est de préparer les travailleurs pour l'éducation d'adulte et la formation professionnelle. 'Cela représente une approche beaucoup plus positive pour les apprenants que les campagnes traditionnelles de lutte contre l'analphabétisme,' a dit M. Turk.

Par égard à la sensibilité des travailleurs en ce qui concerne leurs compétences à lire et écrire, le projet est appelé Éducation de base pour la formation professionnelle (BEST), plutôt que programme d'alphabétisation. Les participants sont des stagiaires et non des élèves, les rencontres sont des sessions de formation, non des cours; les enseignants sont des animateurs. Les sessions seront généralement tenues au travail. Chaque session dure deux heures. Il est espéré que la première heure sera une heure de travail rémunérée. La durée du programme est de 22 semaines à raison de deux sessions par semaine. On prévoit deux programmes par an.

Chaque session sera dirigée par un animateur ayant reçu une formation spéciale, un éducateur syndical bénévole choisi par le syndicat participant. Chaque animateur suivra 150 heures de formation pendant la première année du projet. Aux fins du projet, la province a été divisée en huit régions, chacune ayant un coordinateur travaillant avec les syndicats et les conseils syndicaux de la région. Pendant la première année (1988-1989), chaque coordinateur doit établir seize programmes d'alphabétisation (huit chaque semestre) et huit programmes de langue-seconde (quatre chaque semestre).

Autres besoins des travailleurs

Les participants à l'atelier ont aussi discuté la dynamique de la longue tradition d'éducation du mouvement syndical à l'intention des syndiqués employés ou au chômage. Les travailleurs se sentent à l'aise avec l'éducation que leur offrent les syndicats parce qu'elle a un rapport direct avec leur vie au travail. Les syndicats sont informés des besoins des travailleurs par les délégués syndi-

caux et ont aussi un réseau établi qui dissémine l'information sur les cours d'alphabétisation.

Bien que le matériel pédagogique contienne des questions syndicales, l'accent est placé sur les besoins, les droits et les attentes de chaque apprenant. Contrairement aux organismes qui viennent sur place offrir des cours d'alphabétisation, les syndicats peuvent assumer une responsabilité car ils sont identifiés avec le sort des travailleurs, et ne se contentent pas de venir, d'enseigner et de repartir une fois le programme terminé.

Par contre, les besoins des chômeurs et des travailleurs non syndiqués sont plus difficiles à déterminer et à adresser. Cependant, les participants ont convenu qu'une fois les programmes en place, ils doivent tenir compte des réalités économiques et politiques du pays. Dans beaucoup de cas, les chômeurs suivent des programmes d'éducation de base et de formation professionnelle en croyant que le programme va aboutir à un emploi. Cette illusion malencontreuse ne fait qu'empirer le sentiment d'aliénation et de frustration de l'apprenant.

Les femmes et l'alphabétisation: quelles sont les questions sous-jacentes?

Quels sont les obstacles à l'apprentissage des femmes? Que veulent apprendre les femmes? Quelles sont les options pour rendre l'alphabétisation plus accessibles et plus pertinentes aux femmes? Quels sont les avantages de permettre aux femmes de se rencontrer entre elles plutôt qu'en groupes mixtes? Est-ce que les intervenants en alphabétisation font des suppositions naïves sur la nature de la vie et des besoins des femmes?

La formulation de ces questions et l'échange des réponses ont formé le thème des discussions pour quelques 25 femmes des pays industrialisés et du Tiers-Monde et des régions urbaines et rurales du Canada lors de l'atelier sur *Les Femmes et l'Alphabétisation*. Une longue liste de questions ont été discutées pendant la séance intensive, notamment celles qui concernent le pouvoir et l'impuissance tels que perçus dans les rapports complexes et les influences extérieures qui affectent, et contrôlent, la participation des femmes aux programmes d'alphabétisation.

Les hôtes de l'atelier étaient le Congrès canadien pour les possibilités d'apprentissage pour les femmes (CCLOW), le Groupe de recherche participatoire, le Programme d'alphabétisation du East End et le programme du YWCA, Focus on Change. L'atelier a été tenu au centre du YWCA au Eastdale Collegiate. Gladys Watson du CCLOW a pris les notes des débats.

L'ordre du jour, dont les éléments essentiels étaient le partage d'information et la discussion, comprenait la présentation d'exemples de mesures prises pour répondre aux besoins des femmes par deux programmes de Toronto, le programme d'alphabétisation du East End et le programme du YWCA, Focus on Change, ainsi qu'une présentation préparée par le Groupe de recherche participatoire sur les questions 'sous-jacentes' concernant les femmes et l'alphabétisation. La séance intensive très animée a fait émerger un grand nombre de questions dont deux - le contenu des programmes et les services de soutien - sont devenues le thème de discussion de deux petits groupes. Les discussions qui ont suivi ont été si intéressantes que la plupart des femmes se sont rencontrées à nouveau le jour suivant.

Les programmes

Faye Cole a décrit le programme Focus on Change coordonné par le YWCA de Toronto en coopération avec d'autres institutions, telles qu'un collège communautaire et une commission scolaire. C'est un exemple des programmes qui sont ancrés dans la réalité de la vie pour pouvoir répondre aux besoins d'apprentissage et de formation des femmes qui ont peu d'éducation et d'expérience d'emploi dans le but de leur permettre de fonctionner dans la société.

Les chiffres pour le Canada indiquent que seulement 25% des femmes analphabètes fonctionnelles sont actives et salariées, comparé à 50% des femmes dans l'ensemble. Les femmes n'ayant pas terminé l'école élémentaire (la 8e année) gagnent en moyenne 59% du salaire des hommes.

Le programme Focus on Change offre des cours d'alphabétisation de base, de perfectionnement scolaire et de compétences pour se préparer à l'emploi, ainsi que des services de soutien tels qu'une garderie et un service d'orientation. Les participants à l'atelier n'ont pas eu de difficultés à comprendre, comme pour tous les programmes semblables, que les fonds ne sont jamais suffisants et doivent être obtenus de diverses sources.

Le programme communautaire d'alphabétisation de Toronto, East End Literacy, offre des cours individuels et des sessions en petits groupes pour les hommes et les femmes. La présentation faite par Vivian Stollmeyer et Debbie Simes du Groupe des femmes, a soulevé la question des avantages des rencontres de femmes entres elles comme une des options pour rendre l'alphabétisation plus accesssible.

Les membres de l'atelier ont convenu que les groupes de femmes seules offraient aux femmes un lieu de rencontre important où elles pouvaient discuter librement de leurs problèmes d'analphabétisme et de leurs vies personnelles d'une façon qu'elles ne pourraient pas faire si des hommes étaient présents. Comme dans le cas du programme East End Literacy, les femmes parlent surtout de problèmes personnels délicats comme la violence et le traitement abusif, la santé et les questions de reproduction. Au fur et à mesure qu'elles s'habituent aux groupes de femmes, les intervenants doivent faire face à de nouvelles questions de responsabilité quand les problèmes personnels sont discutés.

Pour un grand nombre de femmes, et en particulier celles qui vivent dans des régions plus éloignées, les cours deviennent une expérience sociale importante, un changement de la vie et des responsabilités domestiques et un endroit de détente. L'ambiance de soutien les encourage à apprendre, à assister aux cours et les aide à entrevoir comment apporter des changements à leur vie. Bien que les garderies d'enfants et les autres services de soutien soient évidemment essentiels pour qu'elles puissent participer aux programmes d'alphabétisation, le financement de ces services continue d'être un problème.

Les obstacles à l'apprentissage

À partir de ses recherches sur les expériences des femmes dans les programmes d'alphabétisation dans les régions rurales de la province de Nouvelle-Écosse au Canada, Jenny Horsman du Groupe de recherche participatoire, a énuméré un certain nombre d'obstacles 'dissimulés' qui influencent et limitent la participation des femmes et minent sournoisement leur confiance. Les intervenants et les organisateurs doivent examiner de plus près tout le modèle de vie des femmes, a-t-elle dit, et dans quelle mesure leurs vies sont organisées et déterminées par des forces extérieures sur lesquelles elles n'ont pour ainsi dire aucun contrôle.

En plus des préoccupations des intervenants concernant l'accès aux programmes et la motivation à apprendre, il existe toute une gamme de facteurs personnels, sociaux, éducationnels et économiques qui affectent, et souvent limitent, la décision des femmes de prendre part à des cours. Certains de ces facteurs sont les rapports personnels, le rôle des hommes, la responsabilité d'élever les enfants, l'intrusion des agences de services sociaux, le manque de temps libre et les messages contradictoires que les programmes d'alphabétisation transmettent.

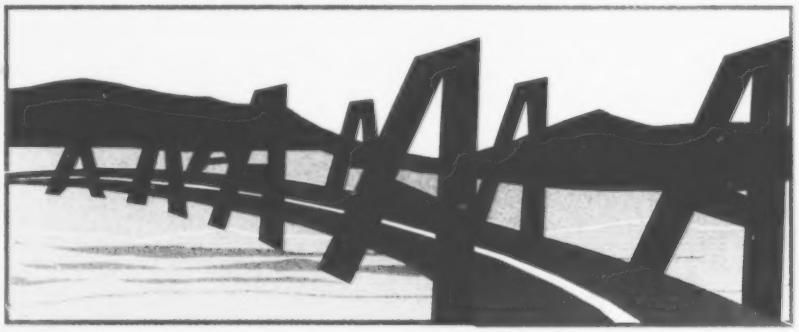
'Nous ne faisons souvent pas cas des raisons pour lesquelles les femmes ne vont pas aux cours ou ne peuvent y aller : l'hostilité du mari, le fardeau d'une double-journée de travail et de vie familiale, la nécessité dans les régions rurales d'utiliser la voiture *du mari* et le soutien très important d'être accompagnée par une amie.'

Les messages au sujet des programmes d'alphabétisation peuvent implicitement causer des dommages ... aidez vos enfants avec leurs devoirs, soyez capables de traiter avec les agences de bien-être, soyez capables de lire l'information concernant la santé et la nutrition de vos enfants. Horsman a découvert que ces messages culpabilisent les femmes en leur disant ce qu'elles *devraient être*, ils leur donnent le sens qu'elles sont inadéquates et leur font perdre confiance. Ces messages imputent aux femmes toute la responsabilité de la famille et des enfants. On reproche rarement à un homme d'être mauvais père ou mauvais mari parce qu'il n'a pas fait suffisamment d'études ou qu'il est analphabète.

Un autre obstacle 'dissimulé' c'est qu'en se concentrant trop sur les compétences scolaires et l'alphabétisation, les intervenants risquent de minimiser les autres compétences et capacités qu'ont les femmes. Il faut démontrer aux femmes que des connaissances scolaires précises ne sont pas simplement nécessaires à leur rôle maternel et familial, mais qu'elles peuvent s'ajouter à leurs autres compétences et par conséquent les renforcer et enrichir leur vie.

L'alphabétisation dans la langue maternelle: le lien à l'apprentissage

'Je suis allée à l'école pendant quelque temps au Portugal, mais pas longtemps. On ne faisait pas attention à moi parce que j'étais lente, mais j'ai réussi à apprendre à lire les lettres majuscules. Depuis que je suis les cours ici, j'ai fait des progrès et maintenant je peux écrire des lettres à ma mère et à mes soeurs. J'espère pouvoir continuer, puis ensuite suivre les cours d'anglais.'



Les témoignages d'élèves, comme celui d'Ana Ribeiro, une Portugaise de 40 ans semi-instruite, et les expériences des enseignants ont mis en évidence les réalités de la pratique au cours de l'atelier sur *L'alphabétisation, la culture et l'alphabétisation dans la langue maternelle*. Les discussions très variées du groupe, qui n'ont pas manqué de soulever des controverses, ont abouti à la décision d'appuyer le rôle essentiel de l'alphabétisation dans la langue maternelle des apprenants avec la déclaration suivante :

'Nous recommandons que les pays industrialisés adoptent une politique qui reconnaisse l'importance fondamentale de l'alphabétisation dans les langues maternelles et prennent les mesures nécessaires pour réaliser cet objectif.' La recommandation a été tirée des conclusions suivantes :

-- L'alphabétisation est un droit fondamental; l'alphabétisation dans sa langue maternelle est essentielle au sens d'identité et de dignité d'une personne;

-- Il y a de plus en plus de groupes culturels parlant diverses langues dans les pays industrialisés, dans ces groupes il y a des membres qui ne savent pas lire et écrire leur propre langue;

-- Apprendre à lire et à écrire dans la première langue parlée facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la seconde langue et donne aux gens confiance pour participer plus pleinement dans la société.

Quatre groupes communautaires bénévoles ont organisé et accueilli l'atelier (St. Christopher House, First Portuguese Canadian Club, Centre for Spanish-Speaking People et le Multicultural Literacy Centre). L'atelier a été tenu à St. Christopher House, une agence d'accueil établie depuis longtemps dans un quartier multiculturel du centre de Toronto. Avec l'aide de plusieurs autres organisations dédiées à l'éducation St. Christopher est en train d'établir un Centre d'alphabétisation multilingue dont l'objet est d'aider les adultes à apprendre à lire et à écrire dans leur première langue. Le plan est de commencer des programmes avec les quatre principaux groupes dans le quartier : anglais, français, portugais et espagnol.

Les personnes qui ont fait le compte rendu de l'atelier étaient Brenda Duncombe de Toronto (Downtown Church Worker's Association) et Marie Louise Fournier du Yukon au Canada (Yukon Literacy Council).

Accent sur la pratique

Les débats de l'atelier ont pris place dans le contexte pratique de présentations faites par les enseignants et les élèves des programmes d'alphabétisation des communautés espagnole et portugaise de Toronto, comme les cours dans les deux langues, les cours qui intègrent l'anglais à l'alphabétisation dans la langue maternelle ou qui combinent l'alphabétisation à l'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS). Les cours de portugais qui ont commencé récemment à St. Christopher sont maintenant financés par le Conseil scolaire de Toronto. C'est la première fois qu'un conseil scolaire de la Province de l'Ontario finance des cours d'alphabétisation dans la langue maternelle à l'intention des adultes.

La population de langue portugaise constitue le groupe linguistique immigrant le plus important du Toronto métropolitain; 78 pour cent de ce groupe résident dans la ville de Toronto. La majorité d'entre eux viennent de centres non-industrialisés, telles les régions rurales des Açores. La scolarité a été difficile, 60 pour cent de cette population a moins de

9 ans de scolarité.

La majorité des personnes de langue espagnole sont des immigrants d'Amérique centrale et du Sud. Quelques 41 000 personnes utilisent l'espagnol comme première langue, de celles-ci 30 000 vivent dans le Toronto métropolitain. Un haut pourcentage est âgé de moins de 20 ans et beaucoup sont des réfugiés politiques. Tandis que 64 pour cent ont terminé l'école primaire et 55 pour cent l'école secondaire, environ 7,5 pour cent sont analphabètes. À peu près 34 pour cent d'entre eux ne parlent pas anglais et ont donc du mal à trouver un emploi.

En plus des avantages évidents de savoir lire et écrire dans sa propre langue, les élèves tout comme les enseignants soulignent que ces aptitudes engendrent un meilleur sens d'identité et d'estime de soi et constituent la première étape à l'intégration dans la communauté non-hispano-américaine et à l'apprentissage d'une seconde langue. L'exemple des parents et des grands-parents apprenant leur propre langue, puis apprenant ensuite l'anglais, est d'une grande importance pour les enfants d'âge scolaire.

'Il n'est jamais trop tard pour apprendre. J'aime tellement ça,' a dit Eugenia une grand-mère de 75 ans qui étudie le portugais depuis six mois. 'Je suis si contente de pouvoir maintenant écrire une lettre. Je suis au Canada depuis 21 ans et je n'ai jamais travaillé à l'extérieur du foyer. Avant de commencer à apprendre à lire et à écrire le portugais, je n'avais jamais pensé pouvoir parler un seul mot d'anglais. Maintenant je crois que j'en suis capable. Je veux apprendre l'anglais avant de mourir.'

Les possibilités qu'offre l'alphabétisation, comme un meilleur emploi ou la chance de poursuivre des études, est également très important, particulièrement pour les immigrants ayant peu d'instruction qui sont à la merci des changements économiques. Beaucoup de parents s'intéressent vraiment au travail d'école de leurs enfants et sont conscients des dangers que représente un manque d'éducation pour les jeunes et les adultes. Puisque la plupart ne sont pas à l'aise avec le système scolaire, c'est par le biais des cours d'alphabétisation et des cercles d'étude qu'ils apprennent à comprendre l'école locale et à prendre part à ses activités.

Anne Ladouceur d'Alpha-Toronto a décrit le sens d'isolement et d'exclusion culturels éprouvé par une forte proportion des francophones de la province de l'Ontario à cause de la prédominance de l'anglais et du fait qu'historiquement la réalité culturelle et linguistique de la communauté franco-ontarienne n'a pas été reconnue. Le taux d'analphabétisme fonctionnel s'élève à 31,2 pour cent, deux fois plus que pour le reste de la population. On estime que 43 pour cent des francophones sont analphabètes dans leur langue maternelle, et qu'un grand nombre ne peut pas écrire et lire correctement ni en français ni en anglais.

'Pour beaucoup de francophones, être alphabétisé en français est seulement un moyen d'apprendre l'anglais. Mais pour d'autres, cela représente beaucoup plus,' a-t-elle expliqué. 'C'est un moyen d'acquérir les compétences et comprendre les idées dans leur propre langue et de préserver leur culture et leur identité. Si nous nous alphabétisons d'abord en français, nous évitons d'avoir à apprendre une autre culture pendant que nous apprenons les compétences linguistiques de base.'

Des petits groupes communautaires francophones sont maintenant organisés grâce à des subventions du gouvernement de l'Ontario. Une conférence provinciale sur l'alphabétisation et les Franco-Ontariens est prévue pour mai 1988.

Ce que disent les enseignants

Fatima de Campos donne des cours d'alphabétisation à des élèves de 35 à 75 ans, dont un grand nombre sont complètement analphabètes et n'ont jamais été à l'école. Sa méthode, basée sur les idées de Paulo Freire, combine la reconnaissance des mots et la maîtrise du son des syllabes avec des discussions sur divers sujets.

Maria Delia Gonzalez souligne l'importance des mots clés qui touchent les élèves dans leur sensibilité et du temps consacré au partage d'expériences et d'idées. Les élèves sont encouragés à suivre des cours d'ALS. Elle trouve que c'est essentiel d'avoir un enseignant bilingue pour les cours de débutants du programme d'ALS car les concept peuvent être expliqués plus facilement dans la langue des élèves. C'est ainsi que l'alphabétisation en espagnol peut devenir un outil important.

Maria Carmen Ramero enseigne un programme partagé entre deux tiers d'espagnol et un tiers d'ALS. Les cours de trois heures sont donnés deux fois par semaine. La plupart des élèves sont des adultes, dans la catégorie de 20 à 40 ans. Les parents peuvent amener leurs enfants. Les adolescents, qui n'ont presque pas été à l'école dans leur pays d'origine, apprennent beaucoup. Elle fait lire les élèves en groupe ou les aide à travailler avec des livres de lecture qu'ils ont apportés d'Amérique du Sud. Les élèves du groupe intermédiaire ont un cours de rédaction.

Des cours de connaissances générales comprenant le calcul, la

géographie et les comparaisons entre la culture canadienne et celle du pays des élèves sont intégrés aux cours d'alphabétisation et d'ALS. D'autres compétences importantes sont enseignées, comme par exemple comment remplir un formulaire ou écrire un chèque.

Pendant la discussion sur la manière d'évaluer les élèves quand ils viennent demander de l'aide, Eileen Shannon de St. Christopher House a expliqué qu'il n'y avait pas de test formel. Parfois les gens sont recommandés au groupe d'alphabétisation dans la langue maternelle parce qu'ils ont des difficultés dans les cours d'ALS. Ces difficultés sont souvent dues au fait que l'élève est analphabète. D'autres étudiants parlent assez bien l'anglais, qui est la langue qu'ils utilisent au travail, mais comme ils ne savent ni lire ni écrire dans leur propre langue, leurs difficultés pour apprendre à lire et à écrire aux cours d'ALS sont 'presque insurmontables'.

Beaucoup de travail reste à faire

Les participants à l'atelier ont passé beaucoup de temps pour trouver une façon plus vigoureuse de formuler leur recommandation. Ils ont convenu qu'il reste beaucoup de travail à faire pour obtenir le financement public nécessaire à l'alphabétisation dans la langue maternelle et à l'acceptation de son importance en tant que motivation pour apprendre tout comme pour accéder à l'apprentissage de la seconde langue. Ils ont affirmé que les programmes n'encouragent pas l'isolement et la division culturels dans une société. Au contraire, ils font ressortir la richesse que les diverses cultures apportent à une société démocratique.

Puisque les immigrants se retrouvent concentrés dans les grandes villes, il n'est pas nécessaire d'avoir une politique nationale pour tout le pays d'alphabétisation dans la langue maternelle. Les pays qui accueillent les immigrants se préoccupent plutôt de l'alphabétisation dans la langue nationale comme moyen d'intégrer les nouveaux arrivés à la société qui les reçoit et au marché du travail. L'attitude que *leur* analphabétisme n'est pas *notre* problème persiste encore. Dans certains pays, on accepte plus facilement l'enseignement des langues 'du patrimoine', ou 'communautaires' dans le système scolaire parce que des centaines de parents peuvent être mobilisés pour en faire la demande.

Mais cela prend très longtemps d'accorder le même genre d'intérêt, de soutien et de compréhension aux adultes, à moins d'écouter avec attention ce que dit Maria Medeiros, une femme dont le droit à apprendre a été exercé avec sa première occasion de lire et d'écrire dans sa propre langue :

'Je n'ai jamais eu l'occasion d'aller à l'école au Portugal, bien que j'aie appris à reconnaître les lettres de l'alphabet. J'ai trois filles qui sont allées à l'université ici, et maintenant c'est à mon tour. J'apprends à lire et à écrire en portugais. Je suis vraiment reconnaissante aux organisateurs et aux enseignants ou aux programmes dans la langue maternelle. Ils nous aident vraiment à faire quelque chose que nous avons souhaité faire toute notre vie. Ça vaut tellement la peine.'

L'alphabétisation et les handicapés: 'Ne nous considérez pas comme un problème'

'Intéressez-vous à nos capacités, plutôt qu'à nos handicaps; donnez-nous une chance d'apprendre, ne nous considérez pas comme un problème,' c'était là le message central de l'atelier sur *L'alphabétisation et les handicapés*, tenu au Frontier College, l'institution d'éducation des adultes la plus ancienne du Canada. Fondée en 1899, cette agence à but non lucratif offre un programme parallèle à l'éducation traditionnelle pour ceux que la société n'a pas su appréciés ou respectés. Don MacLean, d'Halifax en Nouvelle-Écosse au Canada, a pris note des débats de l'atelier.

Les participants à l'atelier, des étudiants ou anciens étudiants de Frontier College, ont insisté sur l'importance du 'droit à apprendre'. Le Collège offre des programmes à l'intention des personnes que la société a jugé pratique de classer sous une étiquette : handicapés mentaux, anciens délinquants, analphabètes, marginaux et 'gens des rues'. Chacun d'entre eux a souligné le fait que d'avoir été classifié à un jeune âge comme inadapté social, enfant difficile, à l'esprit lent, ou déficient mental lui a causé des difficultés importantes à surmonter et a limité ses chances d'apprendre.

Tout comme les autres participants à l'atelier, les étudiants ont fait objection au choix du mot 'handicapé' dans le nom de l'atelier et, comme les autres, ont insisté que l'apprentissage est possible et réalisable si toutefois les programmes se déroulent dans une atmosphère chaleureuse et accueillante et fonctionnent de telle sorte qu'ils

- assurent une ambiance amicale et un soutien;
- reconnaissent que les étudiants 'handicapés' ont les mêmes droits que les autres étudiants;
- permettent aux étudiants, et les encouragent, à prendre des décisions et à participer à la définition de leurs besoins dans le cadre du programme;
- offrent la possibilité aux étudiants de développer leur confiance;
- encouragent les étudiants à s'entraider.

Questions importantes

Il est ressorti de la discussion générale qu'une des questions importantes pour assurer des programmes d'alphabétisation pour tous était de convaincre le public et les personnes chargées des programmes qu'on peut vraiment intégrer aux programmes les personnes dites 'handicapées'. Trop souvent, la société et les agences de financement ne sont pas prêtes à accepter que ces hommes et ces femmes peuvent et veulent apprendre. Dissiper les craintes du public est une des responsabilités de tous ceux qui croient à l'égalité des chances à apprendre pour tous.

La participation des apprenants dans la détermination des besoins auxquels doit répondre le programme est une autre des questions qui a été soulevée. Il arrive trop souvent que les besoins identifiés par les éducateurs ne correspondent pas aux véritables besoins des apprenants. En conséquence, les apprenants perdent vite intérêt et se sentent découragés et incapables de réussir.

Les programmes doivent être adaptés aux étudiants, les programmes d'alphabétisation qui réussissent sont ceux qui ont été conçus pour répondre aux besoins déterminés par les étudiants eux-mêmes. Puisque l'apprentissage peut avoir lieu de différentes manières, c'est aux étudiants de décider quelles méthodes sont les plus appropriées aux différents membres du groupe.

D'autres questions ont également été discutées, comme la participation des étudiants à l'élaboration du programme, leur possibilité de faire des choix et de discuter et évaluer le progrès du programme et si leurs choix ont été judicieux.

Il a également été mentionné qu'il fallait donner l'occasion aux personnes qui avaient été 'étiquetées' de raconter leur propre histoire. De cette façon, chaque programme, qu'il soit à l'intention des adultes ou des enfants à l'école, peut mieux tenir compte de ce que signifie être considéré comme différent.

Les participants à l'atelier ont confirmé que chaque personne a le droit à apprendre et que les programmes d'alphabétisation doivent être suffisamment souples pour que tous puissent y prendre part. 'Quand nous mettons des étiquettes sur les gens, nous les excluons et nous ne faisons pas cas de leurs capacités' ont déclaré les participants à l'atelier. Ils ont poursuivi en concluant 'qu'en tant qu'intervenants en alphabétisation, nous devons tous nous sensibiliser à la réalité des femmes et des hommes que nous avons fait souffrir en les catégorisant et apprendre à dissiper nos craintes à leur sujet.'

'Briser le silence': production d'écrits d'élèves dans un milieu communautaire

> ***Ne m'ignorez pas***
>
> Je suis un homme de trente-trois ans
> Qui vient tout juste d'apprendre à lire.
>
> J'étais là tout le temps
> Mais les gens m'ignoraient
> tout simplement.
>
> Un jour une femme m'a dit :
> Je vais te montrer que c'est faux.
> Je sais que tu peux lire.
>
> Il suffit d'un peu de temps.
> Moi, je ne vais pas t'ignorer.
>
> Elle m'a donné un peu de son temps,
> Et moi, je lui ai donné un peu du mien.
> Voyez ces lignes,
> J'en écrirais plus avec le temps.
> Ne m'ignorez pas!
>
> *Par* **Tracy L.** *(Canada)*
> après six mois de cours

'Ce qui fait le plus défaut dans les programmes communautaires c'est l'existence de matériel pertinent qui s'adresse directement aux apprenants... La culture de l'analphabétisme c'est la culture du silence', a dit Didacus Jules, un intervenant en alphabétisation des Caraïbes qui a assisté au Séminaire international en tant que personne-ressource et membre de la tribune et qui avait pris part à l'atelier.

Ses paroles ont été relevées par les participantes et les participants à l'atelier sur *La production de matériel et les écrits des étudiants dans un milieu communautaire*, dans leur déclaration : 'La rédaction et la publication de leur propre matériel donnent une voix aux apprenants et brisent le silence.'

L'atelier a pris place au East End Literacy, une organisation communautaire desservant un quartier de Toronto à forte densité de population. Cette organisation doit son succès au fait qu'elle encourage les étudiants à écrire des textes sur leurs expériences pour les publier en tant que matériel pertinent pour les nouveaux alphabétisés et pour donner un aperçu des nouveaux écrits au grand public.

Donna Lunau, du Quinte Literacy Council d'Ontario au Canada, a pris les notes de l'atelier.

Pourquoi les élèves devraient-ils participer à la production et la publication de matériel pédagogique? Les réponses des membres de l'atelier à cette question sont résumées dans les points suivants:

1. C'est une façon d'assurer que les élèves restent au centre du programme.

2. C'est un moyen de démystifier le mot imprimé et de vaincre le monopole de la connaissance.

3. Cette expérience permet aux élèves d'apprendre à rédiger, éditer et publier, c'est-à-dire de développer des compétences nécessaires et utiles.

4. Ceux qui se sentent timides et seuls participent à un travail de groupe et y trouvent une tâche qu'ils sont capables d'accomplir.

5. C'est une découverte excitante de se rendre compte que de publier ses écrits est une façon publique et tangible d'exprimer et de disséminer ses propres idées.

6. Les textes rédigés et produits par les apprenants constituent un assemblage d'information pertinente à leurs besoins et leurs intérêts.

7. L'histoire de chaque personne est l'expression de ses préoccupations et expériences qui peuvent être partagées. Il est souvent plus facile d'écrire son histoire que de la raconter. Voir ses idées imprimées les justifie et leur donne un sens d'objectivité.

8. Le matériel produit par les apprenants illustre les activités et les situations qui représentent la communauté dans laquelle ils vivent. Cela donne souvent le sentiment de voir sa vie et son quartier sous un nouveau jour.

9. En produisant et publiant leurs histoires, les gens deviennent participants dans un monde alphabétisé qui les avait exclus. Comme le dit une chanson 'faire valoir notre droit à apprendre à lire et écrire ...'

Le partage d'expériences

Le groupe a convenu qu'il fallait énormément de temps et d'efforts avec les élèves et les bénévoles pour produire une publication dont le format et le contenu soient le résultat des travaux des apprenants. East End Literacy continue à étudier les questions de distribution, de marketing et de publicité. Divers éditeurs ont fait des contributions sous forme de services d'imprimerie, de papier, de typographie et de catalogage, mais pas de fonds.

Les membres de l'atelier ont apporté des exemples de matériel préparé par ou pour les nouveaux alphabétisés. La publication *The Westcoast Reader*, publiée à Vancouver au Canada, contient des versions simplifiées d'articles de

journaux courants. Une personne est en charge de la publication qui paraît huit fois par an et a une circulation de plus de 80 000 exemplaires. Dans la province de l'Alberta au Canada des coordinateurs écrivent des articles hebdomadaires pour une colonne à l'intention des 'nouveaux lecteurs'.

Un projet d'alphabétisation à Johannesburg en Afrique du Sud, a lancé un journal pour ses élèves du mouvement syndical pour échanger de l'information et faire circuler de nouvelles idées. Le journal est rapidement devenu le moyen de présenter les élèves les uns aux autres et de leur permettre d'exprimer leurs préoccupations communes. Plusieurs journaux dans la province du Québec au Canada essaient également de rendre compte des activités quotidiennes dans les diverses régions, mais ils manquent de fonds bien que le travail soit bénévole. 'Notre rêve c'est de faire paraître des articles spéciaux dans les journaux locaux à l'intention des adultes récemment alphabétisés qui sont aussi nos nouveaux lecteurs.'

La notion qu'un marketing de masse pourrait aboutir à une exploitation et à des préoccupations d'un autre ordre a inquiété certains des participants. 'Nous devrions peut-être vendre le modèle, plutôt que les écrits eux-mêmes.' Dans l'immédiat, les éditeurs sont utiles en tant que conseillers; à la longue, les éditeurs et la communauté de l'éducation doivent mettre en commun leurs efforts pour définir les besoins en matière de lecture des apprenants.

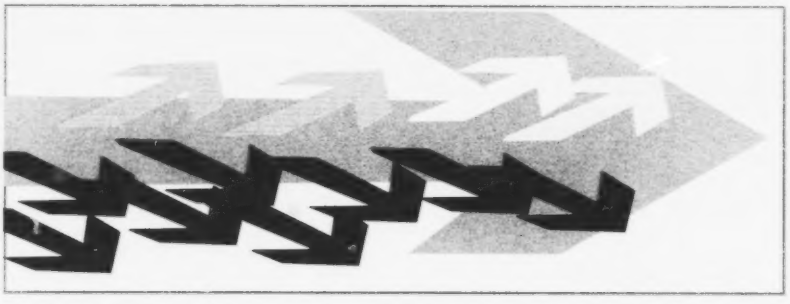
On devrait demander aux agences gouvernementales de rédiger le matériel adressé au public, les formulaires de demande et les brochures d'information dans un 'langage clair' qui puisse être lu et compris par les nouveaux apprenants.

Le groupe a préparé les recommandations suivantes pour la déclaration du séminaire:

- Que les programmes d'alphabétisation restent centrés sur les élèves et concentrés sur les besoins des apprenants individuels. Cela signifie plus de participation à la planification des programmes, la production du matériel, le développement communautaire et l'évaluation et la justification des programmes.

- Que les organismes d'alphabétisation, les élèves et les maisons d'édition coopèrent pour produire du matériel d'apprentissage de haute qualité pour les apprenants adultes, en tenant compte de deux objectifs : reconnaître et appuyer le matériel préparé localement et écrit par les élèves et encourager les éditeurs à travailler avec les programmes d'alphabétisation pour produire et distribuer le matériel d'alphabétisation.

Analphabétisme et l'éducation publique: qui est responsable?



Pourquoi le taux d'analphabétisme fonctionnel est-il resté si élevé dans de nombreux pays industrialisés malgré une éducation publique universelle? Est-ce que le système scolaire perpétue l'inégalité sociale responsable du manque d'instruction dans certains groupes? Comment les parents, les enfants et les éducateurs peuvent-ils rompre le cercle vicieux de l'analphabétisme? Des questions comme celles-ci et les réponses et solutions suggérées ont animé les discussions entre les 35 femmes et hommes qui ont participé à l'atelier sur *Alphabétisation et Éducation publique : l'analphabétisme dans un système scolaire accessible à tous*. Les notes ont été prises par Gill Dempsey d'Angleterre.

C'est Alexandra Park Learning Centre qui a accueilli l'atelier. L'atelier a commencé par une visite du centre et de l'école publique Ryerson, un projet d'école communautaire du Conseil de l'éducation de Toronto. Le centre et l'école sont situés dans un quartier multiculturel au centre de la ville et tous les deux ont adopté des mesures innovatrices pour répondre aux besoins en éducation et communautaires.

Alexandra Park Learning Centre a été établi en juin 1986 dans une des maisons d'un complexe de logements public de 1600 habitants. Sous la devise 'ouvrons les portes à l'apprentissage', il opère en tant que centre d'accueil et de ressource offrant conseils et renseignements aux résidents et des cours d'alphabétisation dans la langue maternelle et en anglais pour ceux qui désirent les suivre.

Alex Biro, surintendant scolaire, a expliqué comment le concept de l'école communautaire qui régit l'école publique Ryerson comprend une association de parents qui résoud les difficultés par le biais d'un cercle d'étude; met l'école à la disposition de la communauté; et la philosophie générale que les enfants *peuvent* apprendre, qu'ils peuvent accomplir beaucoup et que les parents sont les partenaires des enseignants dans l'éducation de leurs enfants.

Les enfants stéréotypés

Les participants à l'atelier ont reconnu qu'il existe des problèmes d'analphabétisme dans le système scolaire public et que les causes de ces problèmes sont complexes. Une des causes principales est le fait que la culture de la classe moyenne dominante, qui assume que ses opinions sont la norme, s'attend implicitement à certains résultats de la part des enfants. C'est de cette façon que les enfants sont stéréotypés en fonction de leur classe socio-économique, leur race et leur langue, ces préjugés sont inévitablement reflétés dans le système scolaire public.

La majeure partie des discussions, de la session générale et des petits groupes, a traité des répercussions de certaines pratiques, en particulier la façon de classer les enfants par catégories et de les diriger vers différents niveaux scolaires, dès la seconde année, en fonction de leur capacité à lire et à faire du calcul.

Beaucoup de pays ont découvert que cette répartition des enfants à un jeune âge défavorise les enfants d'ouvriers ou d'immigrants. Par exemple, une étude du conseil de l'éducation de Toronto a trouvé que les enfants du groupe professionnel le plus bas avaient 20 fois plus de chance d'être dans une classe pour élèves lents que les enfants du groupe professionnel le plus élevé et qu'ils ont tendance à rester plus longtemps dans les classes spéciales que les enfants des classes sociales supérieures.

Selon le conseiller scolaire, Rosario Marchese, les effets à long terme sont considérables. Les choix faits à un jeune âge influencent, déterminent même, les possibilités d'avancement dans le système scolaire, et plus tard, au travail. Ceux qui ont des résultats médiocres, quelles qu'en soient les raisons, sont généralement envoyés à des cours de bas niveau ou techniques qui mènent à des emplois mal rémunérés. Les enfants qui sont placés dans les programmes scolaires de bas niveau ont plus de difficulté à maîtriser la lecture et l'écriture. Ils ont beaucoup plus de chance de devenir analphabètes fonctionnels en grandissant.

Beaucoup de parents dont les enfants échouent à l'école, ou sont placés dans des programmes techniques, sont très concernés par l'éducation de leurs enfants, mais ils ne sont pas suffisamment informés ou ils manquent de confiance pour savoir quoi faire afin de remédier à la situation. Ils se sentent souvent exclus à cause de leur manque d'instruction ou leur propre analphabétisme ce qui les empêche de protester face aux procédures injustes d'évaluation et de placement. La meilleure façon de pouvoir résoudre ces problèmes est si les membres de la classe ouvrière et des communautés d'immigrants apprennent à exprimer leurs inquiétudes et participent activement à l'élaboration du programme scolaire.

Parents en tant que partenaires

Une des principales responsabilités du système scolaire est d'offrir un programme éducatif qui respecte, tienne compte et intègre les réalités de la vie quotidienne, du foyer et de la culture de l'enfant. Cela met en jeu un processus d'éducation pour les parents tout comme pour les enseignants et les administrateurs, afin d'assurer que les attentes des parents soient prises en ligne de compte à l'école.

La participation des parents a un effet direct et positif sur les résultats scolaires des enfants. Il a été noté dans beaucoup de systèmes scolaires que les participants les plus enthousiastes aux programmes d'alphabétisation sont des parents qui se rendent compte de l'influence positive que cela représente pour leurs enfants et qui suivent les cours dans le but d'aider le progrès de leurs enfants. En plus des programmes d'alphabétisation qui mettent carrément l'accent sur la compréhension du système scolaire, la méthode du cercle d'étude a été utilisée avec succès pour fournir des explications sur le fonctionnement du système scolaire et pour réunir les parents et les enseignants en tant que partenaires.

Les participants à l'atelier ont convenu qu'il était nécessaire d'apporter un soutien public continu au rôle des enseignants dans la communauté, d'avoir des enseignants qui partagent et comprennent la vie et la culture de leurs élèves dans les écoles multiculturelles, et pour les enseignants de mettre l'accent sur l'alphabétisme et les connaissances de la langue dans toutes les matières du programme scolaire. Ils ont aussi insisté pour qu'une plus grande attention soit accordée aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage; que le taux enseignant-élèves soit moins élevé; que les éducateurs reconnaissent que les gens apprennent de différentes manières; et que le but de l'éducation est d'offrir des chances égales et continues à tous.

Pour terminer, le groupe a suggéré l'établissement de groupes de discussion pour tous les membres de la communauté afin que leurs opinions affectent et influencent les politiques scolaires. Comme le précise une déclaration de l'atelier : '*nous devons rendre public le système scolaire public*'.

Alphabétisation et questions de justice pour le système d'éducation publique

'Personne ne choisit d'être analphabète. Une personne est analphabète à cause de circonstances qui sont, dans la plupart des cas, au-delà de son contrôle. L'éducation de base des adultes est un des moyens utilisés par les éducateurs pour assurer un plus grand degré de justice et d'équité pour *tous* les adultes.' Cette déclaration du Rapport sur le Droit à Apprendre, adopté en 1985 par le conseil de l'éducation de la ville de Toronto, a donné le ton à l'atelier *Alphabétisation et Justice: Pratiques innovatrices du système d'éducation publique*.

L'atelier a été tenu dans les bureaux de l'unité d'éducation de base des adultes (EBA) du conseil de Toronto. Les personnes d'accueil étaient Marianne Williams, responsable de l'unité, et Edward Gordon, surintendant des programmes. Dans le cadre de la responsabilité du conseil de répondre aux besoins éducationnels des citoyens, l'unité d'EBA offre toutes sortes de programmes innovateurs dans divers milieux. Audrey Thomas, de Victoria en Colombie-Britannique, a fait le compte rendu de l'atelier.

Comme l'indique son thème 'alphabétisation et justice', l'atelier est parti du principe que les adultes analphabètes, ou dont l'instruction est insuffisante, vivent dans un état d'injustice à laquelle contribue leur analphabétisme. À cause des nombreux inconvénients auxquels doivent faire face les analphabètes, ceux-ci attendent et reçoivent moins d'avantages et de possibilités d'avancement que les autres citoyens mieux éduqués acceptent comme leur dû. Cette exclusion sociale et économique a été décrite comme 'l'état d'injustice' que doit redresser le système d'éducation publique au moyen de programmes qui identifient et répondent aux besoins particuliers des analphabètes et des adultes dont l'instruction est insuffisante.

Il a été convenu qu'être alphabétisé en soi ne garantit pas qu'une personne sera traitée avec justice, pourtant lorsque l'alphabétisation est accompagnée d'efforts progressifs de changement elle peut alors devenir assez forte pour devenir un facteur permettant la justice et l'équité.

L'atelier a commencé par une tribune de six personnes qui ont décrit les programmes innovateurs du système scolaire de Toronto dans les quartiers où l'analphabétisme est un facteur qui contribue à l'injustice. Deux des invités à la tribune étaient des conseillers scolaires élus, et les autres quatre étaient des intervenants de l'unité d'EBA.

Travail auprès des parents

Les conseillers scolaires Pam McConnell et Beare Weatherup ont expliqué comment le rôle du conseil dans l'éducation des adultes, l'alphabétisation et les cercles d'études devient un moyen pour aider les parents, et les immigrants en particulier, à comprendre comment fonctionne le système scolaire et à exprimer leurs préoccupations et pour réduire les effets négatifs de l'analphabétisme des parents sur l'éducation des enfants.

Les immigrants sont très intéressés par les études de leurs enfants. En cherchant à en savoir plus sur le progrès de leurs enfants, ils deviennent plus conscients de leur propre analphabétisme et de leurs lacunes linguistiques. Grâce à ce processus d'éducation des adultes et d'alphabétisation, par exemple, un groupe de parents portugais ont réussi à produire une brochure sur les soirées de parents à l'école.

'Les parents qui apprennent à lire et à écrire dans leur langue maternelle et en anglais peuvent aider leurs enfants ou améliorer leurs chances d'échapper au cercle vicieux de l'analphabétisme qui entretient l'injustice,' a expliqué Mme McConnell. Le fait que les parents soient plus instruits et mieux informés pourrait causer des difficultés politiques localement, si les anciens analphabètes commencent à exprimer leurs préoccupations, a dit M. Weatherup. 'C'est alors que les responsables du système scolaire doivent être prêts à écouter les critiques et en tirer des leçons positives.'

Emploi et formation
Pour ceux dont l'analphabétisme est un facteur de chômage ou de sous-emploi, le conseil a conçu des programmes qui offrent l'alphabétisation en même temps que l'enseignement de compétences nécessaires pour obtenir un emploi, et des programmes qui préparent les adultes à suivre une formation plus avancée. Anna Maria Menozzi a décrit le Working Skills Centre qui donne une formation aux femmes immigrantes pour leur permettre de travailler. Le programme comprend des cours d'anglais et des cours de 'compétences de vie quotidienne'; une formation en milieu de travail; une expérience d'emploi; et l'enseignement des techniques pour trouver un emploi.

Après avoir suivi le cours, les femmes peuvent dire légitimement qu'elles ont une expérience précédente de travail au Canada. 'Le programme contribue à réduire l'injustice dans le domaine de l'emploi où les analphabètes et les analphabètes fonctionnels sont sans emploi, sous-employés ou bien travaillent pour un salaire très bas à des emplois sans avenir,' a expliqué Mme Menozzi.

Le système pénal
Valerie Scoville a décrit le programme lié au système pénal. Dans la prison de Toronto, où le taux d'analphabétisme parmi les détenus est supérieur à 60 pour cent, deux intervenants donnent 28 heures de cours par semaine et 17 bénévoles donnent des cours sur une base individuelle. Les cours d'alphabétisation font partie du programme des maisons de transition et résidences collectives pour anciens détenus qui sont administrées par Operation Springboard à l'intention des personnes en liberté conditionnelle, des jeunes contrevenants et des personnes handicapées dans leur développement. Le but visé est de motiver les hommes à poursuivre leur éducation ou formation lorsqu'ils sont remis en liberté.

Agences de service social
Debby Zakus a parlé du rôle des agences de service social pour redresser l'injustice. Elle a remarqué qu'il n'est pas toujours possible, ou même souhaitable, de commencer à répondre aux besoins d'alphabétisation alors qu'il existe des problèmes plus pressants, comme l'alcoolisme ou la toxicomanie.

D'autre part, la coopératipon avec les agences peut produire des résultats intéressants. Une agence juridique rédige à nouveau les brochures en anglais simple pour les personnes qui reçoivent l'aide sociale. Le conseil de Toronto coopère avec l'Armée du Salut en offrant des cours pour adultes dans les hospices de cette agence. Dans d'autres situations communautaires, le conseil offre des programmes pour les mères de famille monoparentale et les jeunes chômeurs.

Travail auprès des malades mentaux
Mark Irwin a parlé de l'importance de l'éducation de base dans un centre psychiatrique où il travaille avec des malades mentaux. Parmi ces malades il y a des personnes pour qui des handicaps physiques sont la cause de leurs troubles mentaux et des immigrants qui ont succombé au choc culturel. L'analphabétisme ayant contribué à leurs difficultés, les malades apprécient vraiment le programme du conseil. 'En participant au programme ils regagnent espoir, ils se sentent acceptés et ont plus confiance en eux-mêmes,' a-t-il dit.

Questions générales d'alphabétisation et justice
Aprés les présentations des membres de la tribune, les participants à l'atelier se sont séparés en petits groupes pour discuter et faire des recommandations concernant l'alphabétisation et la justice dans le système de santé et bien-être social, dans les systèmes de formation professionnelle et dans le système d'éducation.

Santé et bien-être social
Il a été convenu que les agences gouvernementales responsables de la prestation des services de santé et bien-être doivent comprendre l'élément éducationnel de leur travail et de la vie de leurs clients, et se considérer comme des *partenaires éducationnels*. Cette coopération peut prendre la forme d'une assistance financière, d'une contribution au développement du matériel pertinent pour les cours d'alphabétisation et d'un engagement pour appuyer les programmes dans la communauté ou en assurer le suivi.

Le groupe a également souligné que la promotion de la cause par les travailleurs sociaux et les programmes locaux peuvent avoir des effets sur tous les niveaux de gouvernement. Tous les intervenants en alphabétisation, quel que soit le milieu dans lequel ils travaillent, devraient essayer d'exercer des pressions collectivement pour défendre la cause de l'alphabétisation.

Les systèmes de formation professionnelle
Il existe un véritable écart entre les programmes d'alphabétisation de base et le niveau requis pour pouvoir accéder à de nombreux programmes de recyclage pour adultes. Le groupe a discuté le genre de programmes d'alphabétisation nécessaires pour aider les gens à pouvoir obtenir un emploi.

Il y a aussi eu une discussion concernant la possiblilité que certaines pratiques dans les programmes de formation soient discriminatoires, comme l'exigence d'expériences d'emploi antérieures ou d'un niveau scolaire prédéterminé pour avoir accès à certains programmes. De telles mesures perpétuent un système élitiste et sont un des aspects de l'approche qui 'impute la responsabilité à la victime'.

Les questions politiques ont également été discutées. *Qui est responsable de l'alphabétisation? Comment peut-on développer la volonté nationale pour supprimer l'analphabétisme? Est-il dangereux de lier directement l'alphabétisation à l'emploi? Y aura-t-il une réaction négative contre les programmes d'alphabétisation pendant une récession alors qu'il y a une pénurie d'emplois?*

Tous les efforts doivent être faits pour que l'alphabétisation soit fermement placée dans le contexte de l'éducation permanente de telle sorte que les programmes soient offerts sans interruption et répondent effectivement aux besoins.

Le système d'éducation

Même si la plupart des pays reconnaissent 'le droit à l'éducation', la responsabilité en est confiée au système scolaire et se termine à la fin de la scolarité obligatoire. Le droit à l'éducation devrait faire partie de l'éducation permanente. L'alphabétisation est souvent utilisée comme une solution d'urgence et non comme un acte de libération qui peut contribuer à éliminer l'injustice. L'accent a été mis sur l'importance de l'apprentissage collectif en tant que mesure d'intervention sociale.

Les participants ont discuté la tendance à développer une société à deux niveaux : une élite technologique et une sous-classe massive. C'est pourquoi la valeur de programmes d'alphabétisation de petite envergure est souvent remise en question, même par des intervenants expérimentés. Il est important d'élaborer des stratégies d'alphabétisation de plus grande envergure et d'établir des réseaux au sein de la société. Les programmes qui visent à rendre les gens capables d'analyser et de prendre des décisions peuvent avoir un effet déconcertant lorsque l'élite habituée à prendre les décisions se voit contestée. *Comment les systèmes d'éducation feront-ils face à ces questions?*

Un système d'éducation publique devrait faire participer les parents, les enseignants et les conseillers-administrateurs élus du système scolaire (qui sont aussi des politiciens) à la planification des programmes scolaires et du contenu des cours. A cause du risque qui existe de ne pas faire participer les gens et de les intégrer à un système injuste il est urgent de faire l'analyse critique des structures sociales et institutionnelles.

Financement pour l'alphabétisation

Le financement était un des thèmes importants traités au cours de l'atelier, et le fait qu'il est souvent plus facile d'obtenir des fonds pour faire face aux effets de l'analphabétisme que pour les questions concernant directement l'alphabétisation. On a aussi noté le danger d'associer trop étroitement l'alphabétisation au marché du travail lorsque les agences de financement attachent trop d'importance aux résultats en terme de productivité.

Les participants ont convenu qu'il ne fallait pas trop s'attendre au succès d'une campagne pour vaincre l'analphabétisme d'ici à une date donnée. Cela serait assurer un échec au mouvement d'alphabétisation. Étant donné que l'analphabétisme va continuer à exister, vues les injustices actuelles, l'alphabétisation devrait se poursuivre dans le cadre de l'éducation permanente et aller de pair avec la sensibilisation du public et des dirigeants politiques aux diverses questions concernant l'alphabétisation.

L'alphabétisation et la technologie:
cours assistés par ordinateur

Cet atelier, dont le thème principal était l'expérience et les questions soulevées par l'intégration des ordinateurs à l'enseignement, a été accueilli par le Programme d'alphabétisation et d'enseignement des compétences de base du YMCA (Young Men's Christian Association) et le Centre d'enseignement assisté par ordinateur du Collège d'arts appliqués et de technologie George Brown. Une explication de la façon d'utiliser les ordinateurs dans le programme du YMCA et une démonstration pratique de l'équipement ont engendré une longue discussion et des recommandations. Marc Lalonde de la Maison Alpha de Sherbrooke au Québec a pris les notes de l'atelier.

Le programme du YMCA, qui est donné dans les locaux de l'organisation à Toronto, offre des cours individuels et de groupe. Le programme automatisé de langue et de mathématiques utilise 50 logiciels différents pour permettre aux étudiants de commencer à leur propre niveau, et aller d'une instruction élémentaire au niveau d'école secondaire et au-delà. Le YMCA administre un programme de jour entre 9 heures et 13 heures, cinq jours par semaine, c'est un cours d'éducation de base pour les adultes qui leur permet d'obtenir des crédits, et une série de cours individuels donnés à raison d'une soirée par semaine.

L'atelier a été donné au Collège George Brown et animé par Anita Watkins du Centre d'enseignement assisté par ordinateur (Academic Computer-assisted Learning Center - CAL). Le Centre, qui a aidé le YMCA à établir son programme offre des services de consultation aux groupes en Ontario et effectue des recherches dans le domaine de l'enseignement assisté par ordinateur. Le centre a commencé il y a trois ans en offrant un cours quotidien d'anglais langue seconde dans son laboratoire d'informatique. Le collège utilise les ordinateurs pour l'enseignement de la langue, de l'anglais langue seconde et les cours de perfectionnement scolaire. Le centre coopère avec les autres départements du collège qui s'intéressent à l'usage d'ordinateurs pour enseigner les langues.

C'est à partir de cette expérience intensive que le centre s'est spécialisé dans tous les aspects de l'usage d'ordinateurs à des fins éducatives.

'L'enseignement assisté par ordinateur en alphabétisation est très avancé maintenant,' a dit Mme Watkins, 'et un plus grand nombre de gens s'intéresse à ses applications et ses avantages.'

Confiance et motivation

Les quelques vingt participants à l'atelier étaient particulièrement intéressés par l'efficacité et la façon d'organiser l'enseignement assisté par ordinateur, la disponibilité de logiciel pour répondre aux différents besoins, les moyens de financer l'équipement le matériel et le nombre de personnes nécessaires. Au premier abord, l'enseignement assisté par ordinateur peut sembler être un système de prestation assez coûteux et exige que l'enseignement prenne place là où est l'équipement. Mais les enseignants estiment que cet enseignement peut s'avérer très efficace, notamment en donnant confiance aux gens et en les motivant à assister aux cours.

'Ce qui empêche les gens d'apprendre c'est leur attitude négative face à leurs aptitudes et leurs souvenirs d'échec à l'école,' a expliqué Mme Watkins. 'Ils doivent voir très rapidement des preuves de leur réussite. Avoir la preuve devant eux sur l'écran est un facteur important de motivation.' Bien qu'ils soient mal à l'aise au début pour utiliser l'ordinateur, les étudiants sont très motivés et gardent ce niveau de motivation tout au long du programme.

Bien que l'ordinateur ne puisse pas remplacer un bon maître et une attention individuelle, il a certains autres avantages : il n'est pas critique, il converse et il représente une approche différente, plus 'moderne', que celle de leurs expériences passées d'école, souvent négatives. Les étudiants sont généralement timides quand il doivent écrire et ils sont gênés de leur écriture, ils se sentent donc plus en confiance en écrivant à l'ordinateur et en voyant leurs mots imprimés. Ils découvrent comme c'est facile de corriger leurs erreurs et ils sont encouragés quand ils voient la copie imprimée qui a l'air professionnelle.

Les sujets discutés

Le groupe a été divisé en petits groupes pour discuter un certain nombre de questions sur les avantages et les inconvénients des ordinateurs. Les idées suivantes ont été tirées de ces discussions et sont à l'origine des recommandations.

- Les programmes qui utilisent les ordinateurs ne les utilisent pas toujours de la meilleure façon. On devrait utiliser les ordinateurs aussi souvent que possible; et les divers

programmes devraient prendre en considération la mise en commun de l'équipement.

• On devrait toujours considérer différents styles d'enseignement; les ordinateurs représentent une autre option d'apprentissage pour les élèves.

• Un des objectifs devrait être de mettre les élèves à l'aise avec la technologie, en opposition à les 'initier à l'informatique'.

• La capacité d'utiliser un ordinateur peut procurer aux gens un sens de confiance et de contrôle, en leur donnant accès à l'information et leur permettant une autre manière de s'exprimer.

• Ceux qui prennent part à des programmes qui utilisent des ordinateurs doivent être capables de décider quoi et comment apprendre. Ce qui est important c'est *d'écouter* les élèves.

• Les décisions concernant le financement sont difficiles quand il y a peu de fonds disponibles. Les intervenants en alphabétisation doivent donc être en mesure de faire des choix judicieux au sujet de l'acquisition d'ordinateurs et du logiciel et de l'équipement qui conviennent le mieux à des besoins précis.

Il est essentiel d'avoir une approche qui soit basée sur la tâche à accomplir et centrée sur les apprenants. Les apprenants ne font pas des exercices répétitifs sans signification, ils choisissent de faire des choses nécessaires, comme d'écrire un message à l'enseignant de leur enfant, de composer une carte de voeux, ou de rédiger un avis pour vendre quelque chose. La possibilité de produire un document net et propre sur l'ordinateur procure une grande satisfaction personnelle.

L'approche centrée sur les apprenants prend en ligne de compte les forces et les faiblesses de chacun et s'inspire des intérêts des apprenants pour définir le contenu. Pour que cela soit possible, le logiciel doit avoir deux caractéristiques : (1) une fonction d'auteur qui permette d'individualiser les programmes, et (2) la possibilité de permettre l'interaction et de fournir des activités utiles pour 'l'apprentissage pratique' qui est d'une grande importance.

Puisque les étudiants utilisent rarement le même logiciel en même temps, il n'est pas nécessaire d'avoir une copie de chaque logiciel pour chaque ordinateur. La plupart des logiciels dans le programme du YMCA sont d'intérêt général, plutôt que d'être conçus spécialement pour les élèves en alphabétisation. Le prix du logiciel est généralement inférieur à 50 $. Les membres de l'atelier ont convenu qu'il serait préférable d'utiliser un logiciel développé pour l'alphabétisation, mais ils ont admis que ce serait difficile à cause du travail et du coût que cela représenterait.

Dans le but d'encourager l'utilisation de l'informatique en alphabétisation, le Collège George Brown a entrepris deux projets importants. L'un est une étude de recherche pour mesurer les différences de progrès entre deux classes de son programme de compétences de base : une des classes utilisant les ordinateurs et l'autre pas. L'étude examine non seulement le rendement et l'apprentissage des compétences mais également la présence aux cours et l'attitude face à l'apprentissage.

L'objet du second projet est d'offrir un endroit pour montrer le logiciel et le prêter aux groupes communautaires de toutes les régions de la province, de donner des ateliers régionaux et d'établir un réseau de communication. Ce projet est financé par le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario et le Secrétariat à l'alphabétisation du gouvernement fédéral.

Recommandations

1. Il faut étudier de façon plus approfondie l'utilisation des ordinateurs pour l'alphabétisation et les groupes d'élèves pour lesquels les ordinateurs sont le plus utile.

2. Les intervenants en alphabétisation devraient travailler avec des programmeurs pour développer le logiciel nécessaire.

3. Une formation en informatique doit être offerte aux intervenants en alphabétisation.

4. Le logiciel doit être étudié et évalué avant de prendre des décisions concernant l'acquisition d'équipement.

5. Pour réduire les coûts, les programmes devraient mettre en commun leurs ressources, leurs connaissances et le logiciel.

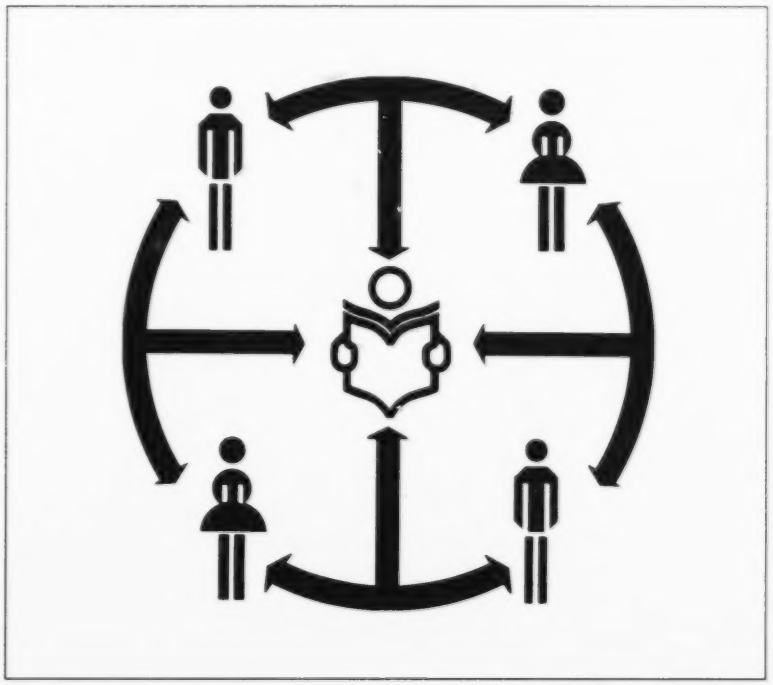
6. Les programmes d'alphabétisation qui ont l'intention de se servir d'ordinateurs devraient se mettre en contact avec le secteur des affaires pour le financement et l'expertise que celui-ci pourrait contribuer.

Établir des coalitions et consolider le mouvement d'alphabétisation

Le développement d'organisations fortes au niveau local, régional et national et la formation de coalitions et de réseaux entre les groupes sont des tâches essentielles du mouvement d'alphabétisation afin de se faire entendre et de faire inscrire l'alphabétisation à l'ordre du jour politique. C'est dans ce contexte que l'échange de points de vue et la formulation commune de recommandations par les participants à l'atelier sur *L'alphabétisation et l'importance de former des coalitions* ont pris place. La discussion a été animée par des membres du Regroupement des Groupes Populaires d'Alphabétisation du Québec, dont on a présenté l'expérience et le travail plus tôt lors d'une séance plénière du séminaire.

Si les coalitions sont formées pour différentes raisons, le concept d'une mise en commun des efforts dans un esprit démocratique et de soutien mutuel reste implicite dans tous les cas. Une coalition peut être un regroupement de diverses organisations vouées à l'alphabétisation ou une alliance de groupes qui se concentrent sur un problème et un type de travail particuliers.

Des coalitions peuvent donc être formées pour partager des expériences, pour promouvoir une cause, pour renforcer une approche particulière, telle que l'alphabétisation dans le cadre de la communauté, ou pour sensibiliser le public à la diversité des personnes ayant besoin d'être alphabétisées et servies par le mouvement: les pauvres, les chômeurs, les assistés sociaux, les hommes et les femmes incarcérés, les personnes handicapées mentalement ou physiquement, les immigrants et les peuples autochtones.



Quelles que soient les raisons pour former une coalition et quelle qu'en soit la structure, les participants ont vigoureusement recommandé que les coalitions d'organismes d'alphabétisation soient encouragées à adopter les objectifs communs suivants:

- promouvoir et servir le développement de l'alphabétisation;
- défendre les droits des adultes analphabètes;
- encourager le développement des conditions sociales qui favorisent l'alphabétisme.

Les participants à l'atelier ont convenu qu'il n'est pas facile de former et de maintenir une coalition. Cela prend du temps, de la bonne volonté et un grand nombre de réunions pour analyser et déterminer quel genre de coalition

est possible et nécessaire. Toute coalition doit être fondée sur un accord concernant les questions, la philosophie et les objectifs communs et doit:

• fonctionner démocratiquement quant aux membres en tant que groupes et en tant qu'individus;

• avoir une entente bien définie sur l'analyse des questions portant sur l'alphabétisme et l'analphabétisme, pour éviter que les membres aient à consulter continuellement les définitions et les analyses politiques et sociales;

• être consciente des facteurs d'unification; par exemple, c'est plus facile quand les groupes travaillent dans un même milieu social, comme celui des marginaux et des opprimés, ou dans la même langue, comme dans le cas des langues française et anglaise au Québec, ou dans la langue d'un groupe ethnique important.

Les participants ont reconnu que même si les groupes ont des intérêts communs avec d'autres regroupements locaux, régionaux ou nationaux, il peut être nécessaire qu'ils préservent leur identité respective pendant un temps à cause des différentes circonstances auxquelles ils doivent leur existence. Ce genre de séparation doit être respectée, même si les autres groupes ont du mal à le comprendre et l'accepter.

On a expliqué que la séparation n'est pas un isolement. Par exemple, les groupes communautaires peuvent vouloir travailler de concert parce qu'ils partagent des opinions et une philosophie, mais peuvent ne pas vouloir, à ce stade, passer du temps ensemble pour former des alliances avec des programmes ou des institutions plus traditionnelles. 'Il s'agit d'économie de temps et d'efforts, et non de garder ses distances,' comme a précisé un des participants.

Recommandations aux coalitions
En plus de leur recommandation principale que la formation de coalitions devrait être encouragée, les participants ont proposé les recommandations suivantes pour la déclaration du séminaire:

• les coalitions devraient assembler une grande variété d'organismes et respecter leur diversité philosophique, culturelle, ethnique et géographique;

• les coalitions d'organismes d'alphabétisation devraient avoir des critères d'adhésion bien définis et être conscientes des organismes qu'elles représentent. Elles ne doivent pas prétendre représenter les organismes qui ne sont pas membres de telles coalitions;

• les coalitions pour l'alphabétisation devraient avoir des approches démocratiques et faire participer les apprenants à tous les aspects de la prise de décision;

• les coalitions d'alphabétisation et les organismes membres doivent reconnaître le fait que les adultes analphabètes vivent dans la pauvreté et que la situation de pauvreté doit être prise en considération dans les programmes d'alphabétisation;

• des évaluations doivent être effectuées pour déterminer dans quelle mesure les buts et objectifs des organismes membres sont réalisés; l'évaluation des expériences permet de guider la planification et le développement en cours.

Une recommandation spéciale concernant l'importance des réseaux et des échanges internationaux a été formulée.

• Il a été recommandé que le Conseil international d'éducation des adultes établisse des structures qui favorisent et renforcent les possibilités d'échange, de dialogue et d'intervention entre les coalitions et/ou les organismes d'éducation populaire et d'alphabétisation *tout autant* entre les coalitions des pays industrialisés qu'entre celles-ci et les coalitions des pays du Tiers monde.

• Dans ce contexte, il a été recommandé qu'il faudrait trouver les moyens permettant au Conseil latino-américain d'éducation des adultes de partager ses expériences d'éducation populaire et d'alphabétisation avec les coalitions et les organismes des pays industrialisés qui travaillent dans ces domaines.

Cinquième partie

Mémoires soumis par les participants

99

Cette section contient des mémoires que certains participants ont soumis au séminaire sur le travail d'alphabétisation dans leurs différents pays et régions.

- *Résolution de la Conférence méditerranéenne sur l'alphabétisation dans les régions urbaines*
  (Association méditerranéenne d'éducation des adultes)

- *La longue marche vers une Corée alphabétisée*
  (Choi Un Shil, Institut coréen de développement de l'éducation, Séoul)

- *Alphabétisation des adultes dans la République d'Irlande*
  (Agence nationale d'alphabétisation des adultes, Dublin)

- *L'expérience de l'Union soviétique dans la suppression de l'analphabétisme*
  (Dr. Volodar V. Kraevskii, Institut pour la formation pédagogique supérieure, Moscou)

- *L'alphabétisation en Belgique*
  (Lire et Écrire, Bruxelles)

- *Norvégien pour la pratique : un projet multi-média*
  (Institut national d'enseignement à distance)

- *L'analphabétisme en Espagne*
  (Centre ECCA d'éducation des adultes)

- *Pratiques d'alphabétisation aux Philippines*
  (Institut pour le développement des options éducationnelles et écologiques, Manille)

Résolution de la Conférence méditerranéenne sur l'alphabétisation dans les régions urbaines

L'Association méditerranéenne d'éducation des adultes a envoyé au Séminaire international de Toronto la résolution suivante en guise de contribution à la discussion sur l'analphabétisme dans les pays industrialisés. La résolution a été adoptée lors de la *Conférence sur les problèmes de l'analphabétisme dans les régions urbaines*, qui a été tenue en mars 1987, à Valence en Espagne et à laquelle ont assisté des représentants d'associations et d'agences gouvernementales d'Algérie, de France, d'Italie, du Portugal et d'Espagne. La réunion et sa résolution ont pris place dans le contexte du rapport, et en particulier des recommandations concernant l'alphabétisation, de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'Unesco de 1985.

Il ne peut pas y avoir de paix véritable dans la région méditerranéenne, ou n'importe où ailleurs, à moins que tous les pays du monde n'acceptent de coopérer dans les domaines de l'éducation et de la culture. Par conséquent, l'Association méditerranéenne pour l'éducation des adultes invite tous ceux qui sont chargés du développement de ces deux domaines à prendre des mesures positives en organisant des activités coopératives et un système de soutien mutuel.

Étant donnée l'importance que le Conseil international d'éducation des adultes attache au 'droit à apprendre', établi dans la Déclaration de la conférence de l'Unesco, nous désirons souligner qu'il est urgent que l'Unesco insiste encore une fois sur l'importance primordiale de l'éducation des adultes.

Depuis sa fondation, l'Unesco, par sa défense et son soutien du principe du droit des adultes à l'éducation, a encouragé des développements importants dans des pays de toutes les parties du monde. Nous estimons qu'un engagement encore plus vigoureux de la part des organisations nationales et internationales ainsi que des associations publiques et non gouvernementales est devenu nécessaire.

Les campagnes d'alphabétisation qui ont été organisées jusqu'à présent semblent ne pas toujours avoir eu des résultats positifs et durables. Malgré les efforts des éducateurs et l'investissement de ressources, l'analphabétisme de base et l'analphabétisme fonctionnel continuent d'augmenter, tout autant sous ses formes traditionnelles que sous de nouvelles formes.

Notre association estime qu'il faut mettre en marche un nouveau processus pour résoudre le problème au moyen d'une stratégie plus rigoureuse et d'une nouvelle approche à la formation des enseignants et éducateurs et au développement des structures et méthodes. Nous proposons les mesures suivantes pour la région méditerranéenne et pour l'alphabétisation dans les régions urbaines.

Nouvelles mesures

Nous devons commencer avec et à partir des problèmes et aspirations d'un nouveau public : ceux qui sont exclus de l'éducation et de la participation essentielle aux affaires sociales, économiques et culturelles. Ce qui s'avère donc nécessaire est la redistribution de l'apprentissage qui contribue au développement intellectuel des personnes ayant été privées de ces chances.

L'analphabétisme n'est pas un problème isolé. L'alphabétisation doit être pratiquée dans le cadre fondamental d'une stratégie qui mène à l'exercice du droit de chacun à une éducation, jusqu'aux niveaux les plus élevés. Des crédits éducationnels et culturels pour tous les citoyens doivent être un des éléments de cette stratégie.

En plus de faire respecter le droit à l'éducation pour toute la vie, il faut bâtir des structures qui garantissent réellement que tous les citoyens aient les possibilités d'améliorer la qualité de leur vie intellectuelle et culturelle, et en particulier les structures suivantes :

a. Pour élever le niveau des connaissances, il est nécessaire d'établir des centres où les adultes peuvent organiser et poursuivre leurs études. Il devrait y avoir un centre dans chaque municipalité, et dans le cas des régions urbaines importantes, un centre pour chaque tranche de 20 000 citoyens.

b. Pour élever le niveau culturel, les structures comme les bibliothèques, les musées, les théâtres, les centres musicaux, les cinémathèques, les banques de données, etc., doivent être réorganisées en un système coordonné pour qu'elles puissent répondre aux besoins du nouveau public d'apprenants adultes.

La mise en oeuvre de ces mesures devrait être confiée aux municipalités car leurs institutions publiques, existant au niveau de la communauté, sont celles qui ont le rapport le plus direct avec les citoyens.

L'élan pour l'alphabétisation doit être accéléré par des méthodes qui donnent les moyens aux défavorisés de se libérer le plus vite possible de leur dépendance sur les éducateurs. Des cours d'alphabétisation intensifs et à court terme, non seulement représentent une économie de temps et d'argent, mais ils permettent aussi le genre d'interventions éducationnelles qui servent le plus grand nombre de personnes et ouvrent la voie à un apprentissage de niveau supérieur.

L'élément fondamental du processus pédagogique est celui qui veut que les éducateurs s'inspirent et englobent les expériences et la vie des apprenants. Cela signifie que nous devons adopter la culture, l'expérience et la sensibilité des participants comme point de départ pour que ceux-ci puissent posséder et contrôler la société dans laquelle ils vivent, afin de pouvoir la transformer.

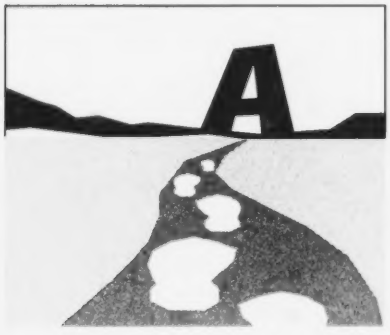
La formation d'alphabétiseurs, tout autant que d'éducateurs d'adultes, doit devenir un thème central de la recherche universitaire et de la pratique de l'enseignement. Nous affirmons que, dans le but de résoudre le problème de l'analphabétisme dans le monde, nous devons abandonner l'approche empirique et l'esprit 'missionnaire', et établir la base solide d'une pratique scientifique.

(L'adresse de l'Association méditerranéenne d'éducation des adultes est la suivante : Asociación Mediterránea de Educación de Adultos -- AMEA c/o Profesor Filippo De Sanctis, Via Thailandia 12, 00144 Roma, Italie.)

La longue marche vers une Corée alphabétisée

Choi Un Shil, *Associate Fellow, Service de recherche en matière d'éducation et de politiques, Institut coréen de développement de l'éducation,* Séoul, Corée du Sud

La campagne d'alphabétisation coréenne occupe une place bien méritée dans l'histoire des campagnes réussies, pour diverses raisons. Non seulement la Corée, par son engagement à supprimer l'analphabétisme, a atteint le taux élevé d'alphabétisation de 98 pour cent, mais ce



succès, -- ainsi que son impressionnant développement économique -- en font un des rares pays qui soient devenus alphabétisés sans avoir eu recours à une révolution. Cet accomplissement est en contraste avec les campagnes d'alphabétisation des pays qui ont connu des situations de révolution, tels que l'Union soviétique, Cuba, la Tanzanie et le Nicaragua.

La campagne d'alphabétisation coréenne a duré une quinzaine d'années sous forme d'un projet national graduel et à long terme. La campagne était le fruit d'une longue tradition de respect pour la culture et l'éducation d'une part et à la lutte contre le colonialisme japonais de l'autre. L'alphabétisation fonctionnelle et les nouvelles formes d'instruction technologique restent une force dynamique de l'essor national et du bien-être social, tout autant qu'un engagement envers l'éducation permanente.

Ce rapport illustre les trois phases de la campagne : la phase de préparation à la fin des années 1940 après la libération de l'occupation japonaise; la phase de mise en oeuvre pendant les années 1950 à la suite de la guerre de Corée; et la phase de maturité et de stabilisation de 1960 à 1970. Le taux d'analphabétisme est passé au cours de ses trois phases de 26% (3,145 millions) en 1953, à 8,3% (1,145 millions) en 1958. À l'heure actuelle, environ 98% de la population âgée de 12 ans et plus sait lire et écrire.

La phase préparatoire

Le 15 août 1945, à la libération de la Corée du colonialisme japonais qui avait duré 36 ans, environ huit millions de Coréens, soit 78 pour cent de la population de 12 ans et plus, étaient analphabètes. Ce taux élevé était le résultat de la politique japonaise qui visait à maintenir le peuple coréen dans l'ignorance pour permettre au régime colonial de le gouverner et de l'exploiter. Pendant la longue marche vers la reconstruction d'une nation indépendante, la Corée devait faire face, entre autres, à la tâche considérable de vaincre l'analphabétisme. L'indépendance totale était aussi la libération de l'emprise de l'analphabétisme.

Après la libération de l'occupation japonaise, la Corée fut pendant trois ans sous l'autorité du gouvernement militaire des États-Unis. Au cours de ces années et plus tard en tant que nation souveraine, des personnes instruites de toutes les classes sociales se portèrent bénévoles pour participer à la lutte contre l'analphabétisme. Puisque la Corée établissait un gouvernement démocratique et abandonnait l'ancienne tradition des dynasties féodales, il était essentiel que ses citoyens soient instruits, sachant tout autant lire, écrire et compter que possédant une instruction civique.

Comme le gouvernement indépendant n'était pas encore établi, le secteur non-gouvernemental pris l'initiative de mobiliser la participation de bénévoles à la campagne, particulièrement au niveau populaire. Le peuple coréen assura le financement et fournit les éducateurs, et non le gouvernement militaire américain. La campagne devint, en fait, une entreprise culturelle populaire, pour compenser la privation d'éducation endurée pendant l'occupation japonaise.

À cette époque, l'éducation des adultes était synonyme d'alphabétisation. Entre 1945 et 1948, l'alphabétisation était concentrée sur l'instruction élémentaire et sur le mouvement 'd'édification sociale' qui encourageait l'instruction civique. Les écoles d'instruction civique étaient dans la réalité des écoles pour les adultes et les jeunes analphabètes. Le mouvement d'édification sociale, un autre élément de la campagne, était principalement orienté vers la socialisation politique, la formation des ouvriers, la quête de connaissances et un patriotisme accru.

Étant donné qu'il y avait peu de maîtres qualifiés même pour le système scolaire, des enseignants furent recrutés parmi les personnes instruites, jeunes et vieilles, hommes et femmes, qui se portèrent volontaires en tant 'qu'éducateurs populaires'. La majorité d'entre eux était des maîtres et maîtresses d'école, des étudiants et des personnes ressources locales.

La tâche de ces éducateurs était d'aider les adultes analphabètes à prendre conscience de leur dignité et du rôle important qu'ils pouvaient tous jouer dans la reconstruction nationale.

La langue maternelle, qui avait été une langue interdite et perdue pendant l'occupation japonaise, était enseignée aux cours du soir des écoles civiques. Ces classes d'une durée de trois mois permirent de répandre l'utilisation de la langue maternelle et d'abandonner le japonais. Elles furent organisées non par le gouvernement mais par le secteur non gouvernemental, des maîtres diplômés supervisaient l'enseignement de la langue maternelle.

Pendant 1946 et 1947, le nombre de cours doubla pour s'élever à plus de 30 000; le nombre d'élèves doubla également pour atteindre 1 625 340, et le nombre d'éducateurs quintupla. Il y en avait 93 167.

En trois ans, le taux d'analphabétisme tomba de 78 pour cent à 40 pour cent dû à la soif de connaissances du peuple, et la participation généreuse des bénévoles. La fondation de l'alphabétisation fut jetée et la langue nationale qui avait été oubliée avait retrouvé sa place et sa vitalité.

La phase de mise en oeuvre

En août 1948, la campagne spontanée du secteur non gouvernemental entreprise au niveau des communautés fut graduellement institutionnalisée par le gouvernement indépendant nouvellement établi pour devenir un réseau officiel d'éducation à l'échelle nationale. La nouvelle loi sur l'éducation de décembre 1949 établit des écoles civiques conçues pour intégrer et améliorer toutes les activités d'alphabétisation antérieures.

En plus des cours d'alphabétisation de base, ces programmes comprenaient des cours de science élémentaire, de socialisation politique et de connaissances générales. La loi assurait que chacun avait le droit et le devoir d'être alphabétisé. La loi stipulait que tous les analphabètes de 15 ans et plus devaient suivre les cours et que les parents, maîtres et employeurs devaient leur permettre d'assister aux cours. La durée des cours fut établie à au moins 200 heures en 70 jours. Dans les régions rurales, les cours n'avaient lieu que pendant l'été et l'hiver.

En juin 1950, la guerre de Corée éclata, des milliers de cours furent interrompus et, conséquemment, le nombre d'analphabètes augmenta. Dans le but de contenir la croissance de l'analphabétisme, le gouvernement dut mener la lutte sur deux fronts: contre l'analphabétisme et contre l'invasion par la Corée du Nord. Avec l'assistance du soutien international, le ministère de l'Éducation pu recommencer les cours pour adultes.

Malgré la guerre, 42 000 cours pour adultes furent recommencés en février 1953 et 840 000 livres de lecture et autres textes scolaires furent distribués à plus de 5 millions d'analphabètes. Le gouvernement engagé dans la guerre fit preuve de courage en allouant une partie de son budget à la lutte contre l'analphabétisme et à la reconstruction des écoles civiques qui avaient été détruites.

La première phase du programme d'alphabétisation en 1954 fut administrée coopérativement par les ministères de l'Éducation de l'Intérieur et de la Défense. Il y avait plus de 84 000 cours d'alpha-

bétisation pour 2,7 millions d'analphabètes âgés de 17 ans ou plus et 77 000 éducateurs populaires furent engagés. Grâce à ces cours, 1,972 millions de Coréens apprirent à lire et écrire la langue nationale. Les cinq phases successives d'alphabétisation qui eurent lieu entre 1954 et 1958 firent baisser le taux d'analphabétisme à huit pour cent, faisant passer le nombre de personnes instruites de 10,750 millions à 12,570 millions.

Pendant les années 1960, la phase suivante de la campagne bénéficia d'une forte intervention du gouvernement, toutefois, il ne faut pas oublier la contribution pendant les années 1950 de la croisade des étudiants. Les étudiants retournèrent à leur village pour enseigner pendant leurs vacances d'été et d'hiver. Les écoles secondaires et collèges organisèrent et donnèrent une formation à des groupes d'étudiants qui se rendirent dans les régions rurales en tant qu'alphabétiseurs, travailleurs bénévoles et assistants des services médicaux.

En 1958, 20 000 étudiants prirent part à la croisade, c'est-à-dire 13 pour cent de tous les étudiants des écoles secondaires et collèges venant de 38 pour cent de ces établissements.

La phase de maturité

Le Mouvement de reconstruction national et le plan quinquennal de développement économique du Président Park donnèrent la priorité à la lutte contre les derniers vestiges d'analphabétisme. Le taux d'alphabétisme était estimé à cette date à presque 90 pour cent parmi les Coréens de 12 ans et plus. Le Mouvement assuma la responsabilité de la campagne, organisa tous les endroits disponibles pour les cours d'alphabétisation dans les districts, les villes et les villages afin de transformer la société appauvrie et déchirée par la guerre en une grande et vigoureuse société en apprentissage.

Le ministère de la Défense se chargea de réduire l'analphabétisme dans les forces armées en obligeant les recrues analphabètes et semi-analphabètes à suivre des cours d'alphabétisation. Les casernes militaires devinrent d'une certaine façon des écoles.

La durée de programme d'alphabétisation était d'environ cinq mois. Engagés dans ce travail dans le cadre du mouvement de reconstruction étaient des maîtres d'école, des maîtresses de maison instruites, des étudiants, des fonctionnaires, du personnel militaire et des agents de police. Le contenu pédagogique fut élargi pour inclure en plus de l'alphabétisation de base, des mathématiques, des sciences élémentaires et des connaissances politiques. L'amélioration des conditions de vie grâce au développement rapide et à l'essor économique mit fin à l'analphabétisme qui restait.

Un défi persistant

En examinant la longue marche vers l'alphabétisme en Corée, nous pouvons conclure que le succès de la campagne est dû aux raisons suivantes : la bonne volonté du peuple à participer en tant qu'élèves ou enseignants, particulièrement au niveau local; l'engagement national envers l'alphabétisation; une volonté politique dynamique; et la persévérance.

Les principes fondamentaux ont été la participation, l'esprit de bénévolat, la persévérance et l'engagement.

Nous sommes convaincus qu'une campagne réussie est possible sans avoir à passer par des changements révolutionnaires. Une campagne peut devenir une méthode efficace pour façonner une identité nationale, l'intégration et le consensus et être un facteur important de développement économique, quoique la campagne d'alphabétisation ne soit pas en soi une condition nécessaire d'une révolution ni d'en être son résultat.

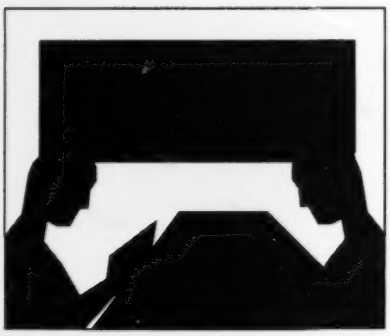
En Corée aujourd'hui, tous les citoyens ont non seulement le droit et le devoir d'être instruits, mais jouissent aussi de ce droit. La longue marche d'édification d'une nation instruite pourrait être considérée comme terminée, étant donné que le taux d'alphabétisme est de 98 pour cent pour la population de 12 ans et plus. Toutefois, la campagne d'alphabétisation et d'études plus approfondies ne finit jamais.

Si on définit l'instruction comme étant l'acquisition d'alphabétisme de base et de notions d'arithmétique, la campagne peut avoir tiré à sa fin. Si on applique le concept plus large de l'instruction à d'autres matières comme les connaissances politiques et culturelles, la Corée se trouve en retard par rapport aux autres pays industrialisés.

Afin que la Corée puisse devenir un pays démocratique mûr, comme l'exige son développement économique, une plus grande importance devrait être accordée à l'instruction politique qui encourage une prise de conscience des principes d'une société démocratique.

Alphabétisation des adultes dans la République d'Irlande

Ce document a été préparé à l'occasion du séminaire international sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés par l'Agence nationale d'alphabétisation des adultes, 8 Gardiner Place, Dublin 1, République d'Irlande.



Aucune étude officielle des niveaux d'analphabétisme chez les adultes n'a encore été entreprise à l'échelle nationale. Depuis bien des années, l'Agence nationale d'alphabétisation des adultes (la NALA) a estimé qu'il y avait environ 100 000 analphabètes, soit environ cinq pour cent de la population adulte. Ce chiffre était comparable aux estimations sur l'analphabétisme des adultes utilisées au Royaume-Uni à la même époque.

En 1985, le Service de développement des programmes scolaires du Trinity College, en collaboration avec le Service de recherche pédagogique du Collège St. Patrick, collège de formation des enseignants, termina une étude sur les niveaux d'analphabétisme dans les quartiers défavorisés de Dublin. De 16 à 20 pour cent de la population adulte avait de la difficulté à lire, écrire ou orthographier. Ces résultats avaient été obtenus par des tests normalisé qu'avaient passés tous les jeunes en âge de quitter l'école (15 ans), et confirmés par le nombre de demandes d'assistance pour remplir les formulaires de recensement. L'analphabétisme ne peut être considéré simplement comme un problème des centres urbains. Une enquête non officielle menée auprès d'étudiants inscrits aux cours de certificats d'enseignement agricole en 1983-1984 révéla que 16 pour cent d'entre eux avaient des difficultés à lire les textes requis, tandis que 23 pour cent avaient des problèmes avec l'orthographe et les devoirs écrits.

En 1986, le ministère de l'Éducation publia une étude sur l'alphabétisme des adultes, dans lequel il estimait que presque 400 000 adultes (18 pour cent de la population des plus de 16 ans) de la République d'Irlande devaient dans une certaine mesure suivre des cours d'alphabétisation. Le document d'étude proposait une initiative nationale qui ferait appel à la participation des écoles et autres organes publics, tels les syndicats et les employeurs, ainsi que les agences d'alphabétisation pour adultes. Toutefois, aucune mention n'a été faite du coût d'une telle initiative.

Le développement des activités d'alphabétisation

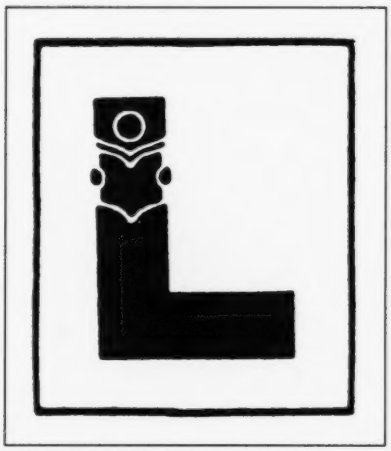
La question du manque d'instruction chez les adultes a été soulevée par le rapport de 1973 du Comité sur l'éducation des adultes en Irlande (connu sous le nom de *Rapport Murphy*), et sous l'influence des développements des activités d'alphabétisation au Royaume-Uni. Un plan pilote, le projet d'alphabétisation de Dublin, fut entrepris à l'Institut d'éducation des adultes de Dublin.

Un coordinateur rémunéré fut engagé et un certain nombre d'intervenants bénévoles travaillaient individuellement avec les élèves chez eux. La radio nationale stimula plus d'intérêt en 1977 en diffusant une série de programmes à l'intention des intervenants bénévoles intitulée: 'Aider les adultes à apprendre à lire'. Vers la fin des années 1970 et le début des années 1980, un grand nombre de projets d'alphabétisation bénévoles furent mis sur pied dans tout le pays. Cette tendance d'activité

accrue était évidente dans une enquête menée par la NALA en 1982. Les principales caractéristiques des projets d'alphabétisation à cette époque étaient les suivantes:

- une forte dépendance sur le bénévolat; un manque de formation adéquate des intervenants;

- un manque ou une insuffisance



de financement pour les organismes ou services de soutien; une insuffisance de matériel pédagogique et autres ressources;

- prédominance de l'enseignement individuel, en grande partie à la résidence soit de l'intervenant ou de l'apprenant.

D'autres activités pour les 'groupes spéciaux' furent aussi développées pendant cette période. Les activités étaient généralement mieux financées et organisées de façon professionnelle. Le service d'éducation carcérale était d'un intérêt particulier, ainsi que les activités d'alphabétisation offertes par les agences de formation professionnelle et technique telles que la Commission d'études industrielles et l'Institut de réadaptation.

L'établissement, en 1980, de l'Agence nationale pour l'alphabétisation des adultes offrit une tribune de concertation à tous ces groupes. Une autre mesure qui donna de l'impulsion à la cause de l'alphabétisation en 1980 fut l'engagement de coordinateurs d'éducation des adultes par les commissions scolaires locales, bien que la description du poste n'ait contenu aucune référence spécifique à l'alphabétisation des adultes.

En 1984, dans le rapport de la Commission sur l'éducation des adultes nommée par le gouvernement, il fut recommandé que les cours d'éducation de base soient gratuits et que des coordinateurs salariés soient engagés dans chacune des commissions scolaires locales. Il fut aussi proposé, dans le rapport, qu'une subvention annuelle soit accordée à la NALA par le ministère de l'Éducation. En réponse, le gouvernement central attribua un million de livres irlandaises à l'alphabétisation et l'éducation communautaire sur une période de trois ans (1984 à 1987). En 1987, malgré les réductions budgétaires et l'incertitude concernant le financement à venir, le gouvernement a annoncé son intention de maintenir la subvention actuelle pour l'alphabétisation et l'éducation communautaire et de l'augmenter 'si les ressources le permettent'.

Cet apport de fonds du gouvernement central a stimulé le développement des activités d'alphabétisation des adultes. En plus d'avoir permis d'améliorer la formation et d'obtenir du matériel supplémentaire et des services de soutien, une grande partie des subventions a été réservée pour payer les coordinateurs d'alphabétisation sous forme d'heures d'enseignement à temps partiel. Les cours d'alphabétisation en petits groupes se sont multipliés et la plupart des intervenants en charge de petits groupes reçoivent une certaine rémunération. Une étude récente de la NALA indiquait que 53 pour cent des élèves en alphabétisation apprenaient en petits groupes, bien que la grande majorité de ceux-ci se trouvent dans des ateliers de formation professionnelle. La méthode des intervenants et apprenants travaillant chez eux est en voie d'abandon pour être remplacée par l'apprentissage dans les centres d'alphabétisation.

Une autre tendance importante qui émerge est la participation accrue des apprenants à tous les aspects du travail d'alphabétisation. Il est devenu courant que le matériel soit rédigé par les élèves. Un grand nombre de projets publient des bulletins de nouvelles et organisent des soirées de lecture où sont lus des articles, des histoires ou des poèmes composés par les élèves. L'Agence nationale d'éducation des adultes a aidé un groupe d'apprenants à produire la première publication annuelle rédigée par les élèves. Elle a paru en novembre 1987. Les écrits et publications des apprenants qui semblent devenir plus courants ont reçu le soutien d'un certain nombre de projets littéraires communautaires.

Le rôle de l'Agence nationale

L'Agence nationale d'éducation des adultes a été établie pour répondre aux besoins d'alphabétisation des adultes en Irlande, et fut constituée officiellement en 1980. C'est un organisme bénévole dont la fonction est d'encourager et de développer l'alphabétisation des adultes et d'apporter un soutien aux projets d'alphabétisation tout autant locaux que nationaux. Les 400 membres de l'agence donnent une idée de la variété des activités d'alphabétisation dans le pays. Les membres sont des apprenants, des intervenants et coordinateurs, des commissions scolaires locales,

des services d'emploi, des agences gouvernementales, des bibliothèques publiques, des syndicats et des centres de formation pour jeunes adultes.

En 1985, la NALA a reçu sa première subvention annuelle du gouvernement central (42 000 livres irlandaises en 1985; 41 500 livres en 1986; 28 000 livres en 1987).

L'agence s'occupe essentiellement de l'alphabétisation en plus d'organiser les activités suivantes:

- un service d'information, de conseils et d'orientation pour les personnes concernées par le travail d'alphabétisation;

- le développement des projets régionaux d'alphabétisation;

- la formation des intervenants qui participent au projet d'alphabétisation bénévole, les centres de voyageurs, les ateliers de formation pour jeunes adultes, les projets communautaires dans les régions défavorisées;

- l'organisation de séminaires et de rencontres à l'échelle locale et nationale;

- la recherche dans le domaine de l'alphabétisation des adultes; la publication de matériel pertinent sur l'alphabétisation des adultes; l'organisation de campagnes, de publicité et de groupes de pression.

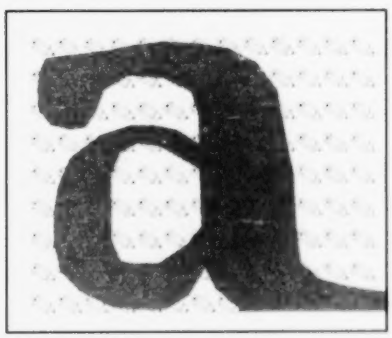
L'agence préconise que les personnes qui, pour une raison ou une autre, n'ont pas acquis la pleine confiance et les compétences pour lire, écrire et calculer pendant leur scolarité, aient le droit d'accès à une éducation de base en tant qu'adultes.

L'expérience de l'Union soviétique dans la suppression de l'analphabétisme

Dr **Volodar V. Kraevskii,** *Institut de toute l'Union pour la formation pédagogique supérieure*, Moscou, et membre associé, *Académie des sciences pédagogiques de l'URSS.*

La transition de l'Union soviétique au socialisme a suscité une démocratisation complète de toute la vie spirituelle de la société, une révolution dans la culture et un changement radical dans l'éducation du peuple.

D'un point de vue éducationnel, la Russie pré-révolutionnaire se



trouvait parmi les pays les plus retardés d'Europe. À la veille de la révolution d'octobre de 1917, les quatre-cinquièmes de tous les enfants d'âge scolaire n'allaient pas à l'école. Dans les régions rurales, le nombre d'analphabètes était particulièrement élevé, 77,2 pour cent, tandis qu'il était de 87,5 pour cent chez les femmes. La majorité de ceux qui allaient à l'école ne recevaient qu'une éducation élémentaire. Dans l'ensemble, seulement 61 citadins sur 1000 avaient un niveau d'éducation supérieur au niveau élémentaire; la proportion correspondante dans les régions rurales était de 3 sur 1000. En 1913, Lénine écrit avec amertume : il n'existe aucun autre pays aussi barbare et où on empêche la masse du peuple d'accéder à l'éducation et aux connaissances. Aucun autre pays d'Europe ne se trouve dans cette situation; la Russie est l'exception.

Plus de cent nationalités, peuples et groupes ethniques vivaient dans la Russie pré-révolutionnaire. En raison de l'oppression culturelle et économique des peuples non russes, ceux-ci étaient pratiquement condamnés à l'analphabétisme total. De nombreux peuples du Grand-Nord, du Nord-Est, de l'Asie centrale et d'autres territoires de la Russie tzariste ne possédaient même pas leur propre langue écrite.

La victoire de la révolution socialiste créa les conditions nécessaires pour surmonter le retard culturel du peuple en un temps record. Un énorme travail a été effectué pour éduquer la classe ouvrière en commençant par la jeune génération. Une campagne méritoire fut entreprise à l'échelle nationale pour enseigner à la génération adulte analphabète à lire et à écrire.

L'élimination de l'analphabétisme sur les territoires de l'ancien empire russe commença au cours des années difficiles de la guerre civile. En 1919, V.I. Lénine signa le décret sur la suppression de l'analphabétisme. Le but était de permettre à tous les peuples de la nouvelle république de participer aux activités politiques. Pour cela, chaque citoyen devait participer à la campagne, soit en qualité d'enseignant ou en tant qu'élève. L'âge des participants variait de 8 à 50 ans. Les personnes instruites enseignaient aux analphabètes touchant le salaire habituel des travailleurs en éducation. Les apprenants adultes travaillaient moins d'heures sans diminution de salaire afin de suivre les cours. Les dirigeants gouvernementaux étaient obligés de donner la priorité aux personnes engagées dans la suppression de l'analphabétisme.

En 1920, une commission extraordinaire russe pour la suppression de l'analphabétisme fut établie. Dès la fin de l'année, 40 000 écoles d'alphabétisation furent fondées, desservant plus d'un million d'apprenants. Un

grand nombre d'écoles pour adultes, de cours pour ouvriers, de clubs et d'universités pour le peuple et les paysans virent le jour. Pendant les années de la guerre civile, le nombre de bibliothèques fut multiplié par trois : de 11 900 bibliothèques en 1917 à 40 000 en 1920.

Dans la période cruciale de l'industrialisation, ce type de travail éducationnel continue d'attirer une attention soutenue. En 1930, une loi fut votée sur l'éducation élémentaire obligatoire universelle et l'élimination de l'analphabétisme était considérée comme un objectif important. À cette époque, le taux d'alphabétisation des adultes avait grandement augmenté, passant de 33 pour cent en 1916 à 62,6 pour cent en 1930. Toutefois, plus d'un tiers de la population était toujours analphabète et il existait encore plus d'analphabètes dans les régions rurales. Le travail d'éducation comprenait également les semi-analphabètes, ceux qui n'avaient pas les compétences adéquates pour lire et écrire ou ceux qui pouvaient lire dans une certaine mesure mais ne pouvaient pas écrire.

La tâche des écoles pour adultes analphabètes et semi-analphabètes consistait à aller préparer les gens à participer à la vie sociale de manière active et en toute connaissance de cause. Pour cela, les gens devaient apprendre à lire, écrire et parler couramment leur propre langue et être capables de compter, additionner et de calculer afin de pouvoir appliquer ces compétences aux nécessités de la vie quotidienne et du travail. Pour appuyer ce travail, à partir de 1920, le journal *À Bas l'Analphabétisme* était publié tous les deux mois. Il contenait des passages littéraires, des articles sur la géographie, les affaires internationales, les affaires agricoles et des conseils sur l'éducation. On y relatait également des expériences d'alphabétisation réussie. Le journal était richement illustré et les mots difficiles étaient clairement expliqués.

Les organisations publiques ont joué un rôle majeur dans l'élimination de l'analphabétisme. Les syndicats se sont voués aux activités suivantes : allocation d'installations aux écoles pour analphabètes et semi-analphabètes et pour ce qu'on appelait les centres d'élimination de l'analphabétisme : ils se chargeaient du chauffage et de l'éclairage et, dans une certaine mesure, ils fournissaient le matériel pédagogique et payaient le salaire des enseignants.

Le Komsomol (Ligue des jeunes communistes) fit une grande contribution. Il déclara une campagne culturelle pour combattre l'analphabétisme et le manque de culture en général, héritage de l'ancienne Russie. On organisa des équipes de trois à cinq membres, dont la tâche consistait à encourager les gens à s'inscrire dans les écoles pour analphabètes et semi-analphabètes, les groupes d'alphabétisation ou les cercles d'étude.

Comment le travail s'est-il poursuivi

Des conférences et des congrès ont été tenus régulièrement pour discuter des problèmes soulevés dans le processus de suppression de l'analphabétisme, des décisions étant prises et acceptées par les participants. Une attention considérable fut portée à la création de programmes d'enseignement. Cet aspect fut discuté spécifiquement lors de la sixième conférence russe qui prit place en 1927. Les travaux ont été effectués conformément aux dispositions suivantes:

- Dans les programmes d'enseignement des écoles et centres d'alphabétisation, la priorité était de faire acquérir aux apprenants les aptitudes élémentaires de lecture, d'écriture et d'arithmétique. Par conséquent, les meilleures tactiques d'enseignement devaient se concentrer sur les exercices et la pratique faisant appel à ces compétences.

- L'acquisition des compétences

devait être enseignée avec du matériel intéressant et pertinent aux apprenants, stimulant de ce fait leur activité d'apprentissage en utilisant leur propre expérience puisée dans la vie de tous les jours et du travail.

En ce qui concerne l'apprentissage à l'écriture, la tâche consistait à enseigner aux gens comment remplir un formulaire, une garantie ou rédiger un reçu, une lettre. Les apprenants devaient acquérir les quatre règles fondamentales de l'arithmétique. Une autre tâche consistait à enseigner aux gens à lire une carte, à comprendre comment les terres et les cours d'eau y sont représentés, à identifier les différentes parties du territoire de l'Union soviétique et à pouvoir trouver leur propre ville et district sur la carte de l'URSS. On prenait soin d'encourager la lecture des journaux et de livres et comment emprunter ceux-ci en faisant des visites aux bibliothèques.

L'un des principes d'éducation était d'adapter le matériel d'enseignement aux apprenants locaux, c'est-à-dire développer le processus d'enseignement, ses méthodes et la sélection des sujets de manière à mettre en rapport les nouvelles connaissances aux expériences et valeurs des apprenants. Les traditions locales et autres sujets bien connus étaient intégrés aux cours conformément à ce principe. Une autre méthode consistait à utiliser une carte locale qui indiquait des endroits et des caractéristiques géographiques des environs ainsi que de l'information détaillée sur la vie à proximité de l'école pour enseigner la lecture, l'écriture et le calcul.

Les traits particuliers de la mentalité des apprenants adultes étaient pris en considération, notamment leur capacité de comprendre le sujet du cours plutôt que de l'apprendre de façon mécanique. Par conséquent, les enseignants essayaient d'expliquer chaque règle de grammaire très clairement avant de donner une description détaillée des exercices. Les exercices d'écriture étaient basés sur du matériel qui avait une signification pour les apprenants. Les exemples utilisés pour appliquer les règles de mathématiques n'étaient pas des abstractions tirées de manuels scolaires mais représentaient des problèmes tout à fait concrets que les adultes rencontraient à leur lieu de travail ou dans leur vie quotidienne.

Cette approche qui vise à renforcer le lien entre l'apprentissage et la vie était appelée 'complexation', ce qui signifie établir des liens entre le contenu des cours du programme d'enseignement et la substance de la vie quotidienne des étudiants dans leur environnement immédiat. Ce qui est effectué sans briser la logique de la représentation du matériel d'enseignement ni la méthodologie pour maîtriser les compétences à acquérir. Cela servait à susciter l'intérêt des apprenants et à renforcer leur efficacité à accomplir leur travail.

Dans les écoles pour semi-analphabètes et les centres d'élimination de l'analphabétisme, on portait une attention spéciale aux groupes hétérogènes d'apprenants. Ces groupes étaient divisés en deux sous-groupes plus petits. L'un comprenant des personnes complètement analphabètes et l'autre des personnes qui pouvaient reconnaître les lettres mais ne savaient pas lire. Ceux qui pouvaient lire mais qui n'étaient pas capables d'écrire étaient orientés vers les écoles pour semi-analphabètes.

L'enseignement des adultes dans des groupes hétérogènes exigeait un contrôle strict et une bonne planification. Un des aspects du travail était que les apprenants s'aidaient les uns les autres à apprendre, sous la direction de l'enseignant. Un autre aspect était l'usage extensif de l'alphabet composé et de caractères mobiles. Les principales étapes du processus d'enseignement avec ces groupes étaient : (a) le travail préliminaire en commun pendant une leçon; (b) le travail dans les sous-groupes effectué par les apprenants seuls ou sous la direction de l'enseignant; et (c) le travail de conclusion en commun.

Le rôle intégral de l'éducation des adultes

La suppression de l'analphabétisme dans la population adulte dura jusqu'à son succès. L'élimination totale eut lieu dans la période suivant la Deuxième Guerre mondiale. En 1959, 99,3 pour cent des hommes et 97,7 pour cent des femmes de 9 à 49 ans étaient alphabétisés. En 1985-1986, 108 millions de gens, ou environ 40 pour cent de la population, recevaient une forme d'éducation publique. Pour chaque 1000 personnes employées, 868 avaient atteint un niveau d'éducation secondaire ou plus élevé, dont 116 avaient fait des études supérieures et 752 des études secondaires.

Grâce à l'éducation secondaire universelle pour les jeunes, le problème de l'analphabétisme n'existe plus en Union soviétique. L'éducation des adultes fait partie intégrante du système général d'éducation publique. Ce sous-système éducatif de grande envergure a vu le jour en raison des besoins de la société socialiste et des besoins personnels des citoyens pour la continuité, le renouveau et l'approfondissement des connaissances dans divers domaines de la production, de la vie sociale, des sciences et de la culture. Par conséquent, l'éduca-

tion des adultes est organisée sous forme d'un système d'éducation permanente à la disposition de tous les adultes qui désirent étudier.

Dans la société socialiste, l'éducation permanente n'est pas seulement un facteur d'avancement professionnel, mais également une composante majeure du développement spirituel de la personne et de l'individu en tant que membre actif de la société. L'éducation des adultes en Union soviétique est variée et multifonctionnelle. À l'heure actuelle, elle poursuit les objectifs suivants :

• permettre aux jeunes qui vont travailler avant d'avoir terminé l'école secondaire d'atteindre un niveau d'éducation secondaire universel; permettre aux adultes qui pour une raison ou pour une autre n'ont pas reçu d'éducation secondaire de la recevoir;

• former les travailleurs spécialisés aux écoles techniques du soir;

• offrir une éducation secondaire et supérieure spéciale à temps partiel;

• offrir un perfectionnement professionnel à toutes les catégories de travailleurs;

• permettre d'approfondir et d'élargir les connaissances scientifiques et l'éducation culturelle, économique et politique de tous les groupes et secteurs de la population;

• contribuer au développement harmonieux et à l'éducation communiste du peuple soviétique.

L'éducation des adultes en URSS entraîne la participation d'un grand nombre d'établissements et de cours d'éducation publique dont les activités sont étroitement rattachées au travail des entreprises et institutions agricoles, industrielles et autres. Parmi les établissements d'éducation des adultes, on pourrait mentionner par exemple :

• les écoles secondaires en cours du soir; les écoles techniques du soir; les cours de formation professionnelle dans les entreprises;

• les établissements d'éducation secondaire spécialisés par correspondance et du soir ou les départements des institutions d'éducation du jour (universités, instituts spécialisés et collèges polytechniques);

• diverses universités publiques, les conférences publiques, les cercles d'études.

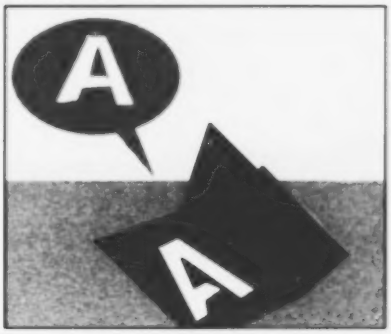
L'instruction personnelle joue un rôle important dans l'éducation des adultes. Cette question est traitée dans l'Article 14 de la Loi de l'URSS et des Républiques de l'Union sur l'Éducation publique qui stipule que :

Afin d'encourager les citoyens à s'instruire et à approfondir leurs connaissances professionnelles et culturelles, les universités publiques leur sont ouvertes, ils peuvent assister à des cours et conférences publiques et jouir d'autres formes de dissémination de connaissances scientifiques et politiques. Les organismes administratifs et institutions d'éducation publique aident les citoyens à organiser leur propre instruction. Les organismes administratifs et les institutions du domaine culturel, la presse, la télévision et la radio et les autres médias favorisent les aspirations éducatives des citoyens.

La portée et l'amélioration de l'éducation des adultes en Union soviétique est actuellement un important facteur social de progrès économique et de changements qualitatifs dans le domaine technologique et matériel par l'intensification de la production et une meilleure efficacité. En même temps, l'éducation des adultes permet l'égalité des chances pour le développement culturel à tous les groupes et secteurs de la population de la société socialiste, créant ainsi les conditions préalables à la croissance du potentiel intellectuel de la société dans son ensemble.

Le problème de l'analphabétisme des adultes appartient au passé dans notre pays. Toutefois, remonter au point de départ du système d'éducation soviétique peut s'avérer utile en ce sens qu'il fait connaître aux pays où ce problème existe encore les expériences qu'a connu notre peuple en cherchant à rattraper son retard dans ce domaine.

L'alphabétisation en Belgique



L'analphabétisme se définit chez nous selon le niveau de maîtrise fonctionnelle du langage écrit. Les analphabètes totaux ne connaissent pas (toutes) les lettres; les analphabètes partiels et fonctionnels savent lire, ou du moins ont appris plus ou moins à déchiffrer, mais sans avoir réellement accès au sens de ce qu'ils lisent.

Il n'y a pas en Belgique de recensement systématique de l'analphabétisme dans la population d'ensemble. Des estimations ont été faites, pour la population belge à partir des données fournies par l'armée (seule institution à recenser systématiquement les analphabètes en son sein, c'est-à-dire parmi une population quasi exclusivement masculine) et pour la population immigrée selon des données diverses provenant de leurs pays d'origine. Il y aurait selon ces estimations entre 5 et 7% d'analphabètes parmi la population totale du pays. Pour la population de la Communauté française (il y a en Belgique 3 communautés: française, flamande et germanophone), cela représente 200 000 à 300 000 personnes. Nos informations ne permettent pas de préciser les chiffres et les pourcentages selon les sexes.

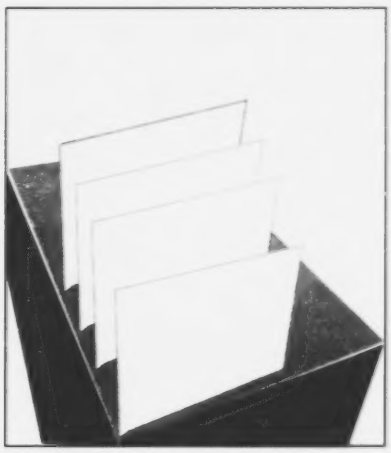
En Communauté française, la coordination Lire et Écrire existe depuis le 8 septembre 1983 (avenue Clémenceau 10, 1070 Bruxelles.) Son objectif est de promouvoir et développer l'alphabétisation via un réseau coordonné d'associations, groupes et lieux diversifiés, 'pour que tous ceux qui le souhaitent puissent apprendre ou réapprendre à lire et écrire en un lieu qui leur soit proche, accessible, adapté'. En Communauté flamande, la coordination Alfabetisering Vlaanderen (Gentsesteenweg 58, 9330 Dendermonde) existe depuis 1980.

L'alphabétisation en Communauté française ne bénéficie que de moyens précaires et insuffisants accordés principalement par le Département de la Culture de la Communauté française et par le Ministère de l'Emploi et du Travail. Alfabetisering Vlaanderen, par contre, est reconnue par un Décret depuis 1986 et dispose de moyens relativement modestes mais permanents octroyés par le Département de la Culture de la Communauté flamande et le Ministère de l'Emploi et du Travail. Le Ministère de l'Éducation nationale considère que sa mission ne concerne que les enfants en âge scolaire. Il existe toutefois une filière de formation professionnelle liée à l'Éducation nationale et destinée aux adultes: la Promotion Sociale.

Tous les ans autour du 8 septembre, Lire et Écrire et Alfabetisering Vlaanderen organisent dans leurs Communautés respectives des campagnes de sensibilisation auxquelles collaborent la presse écrite, la radio et la T.V. (informations, interviews, spots publicitaires pour les cours). En Communauté française, une série de 20 émissions télévisées hebdomadaires de sensibilisation et d'accrochage (sketches, séquences

pédagogiques, témoignages) a été diffusée au cours de la saison 1985-86. Titre de la série: Allo? Bonjour!

Lire et Écrire a effectivement passé des contrats de recherche: l'un avec l'Unesco sur les *aspects transférables de Lire et Écrire au Tiers-Monde* (M. Miquet pour Lire et Écrire, décembre 85, 60 pages); l'autre avec la C.E.E. Pour cette dernière recherche, il s'agissait



d'explorer les itinéraires d'analphabétisme de personnes ayant en principe été scolarisées durant leur enfance dans cinq pays de la Commission des Communautés européennes: la Belgique, la France, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la R.F.A. (*Les itinéraires d'analphabétisme*, recherche coordonnée par S.A. Goffinet et col., document C.E.E., 1986, 374 pages. Une synthèse en 40 pages est disponible dans toutes les langues de la C.E.E. à Eurydice, rue Archimède 17, Bte 17, 1040 Bruxelles). Certaines associations membres du réseau de Lire et Écrire publient périodiquement des documents issus de leur pratique et de leur réflexion pédagogique.

Lire et Écrire a également produit du matériel pédagogique, sous forme de dossiers thématiques comprenant des fiches et des suggestions pour les cours: Prendre un train; Poste et banque; Coupures de gaz et d'électricité; Comment ça va l'école?; Téléphone. Enfin, Lire et Écrire publie un mensuel, *le Journal de l'Alpha*, bulletin de liaison du réseau d'alphabétisation.

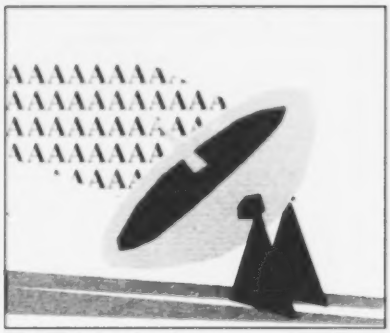
Autres publications

- *L'alphabétisation dans les pays industrialisés*, Actes du Colloque des 6, 7 et 8 septembre 84 à Bruxelles, Lire et Écrire, 130 pages.

- *Maintenant, lire n'est plus un problème pour moi*, Bruno Couder et Jean Lecuit, Éditions Sciences et Service, A.T.D. QUART-MONDE, 107 avenue Général Leclerc, 95480 Pierrelaye, France, décembre 83, 286 pages, 40 FF.

- *Cycle de formation pour intervenants en alphabétisation*, Commission française de la Culture de l'Agglomération de Bruxelles, 166 avenue Louise, 1050 Bruxelles, 1987, 182 pages.

Norvégien pour la pratique: un projet multi-média à l'intention des adultes ayant des difficultés à lire et à écrire



L'analphabétisme est défini de différentes manières selon le contexte, la perspective et l'époque. Dans le cas du projet 'Norvégien pour la pratique', nous avons tenu compte des personnes qui pensaient avoir des difficultés à lire et à écrire, peut être dues à la dyslexie, au manque de motivation à apprendre, ou à une scolarité et formation insuffisantes.

Bien qu'il y ait eu peu de recherche systématique sur le nombre d'analphabètes en Norvège, on l'estime en général de l'ordre de 10 pour cent de la population adulte. Sur ce pourcentage, 56 pour cent souffrent de dyslexie et 44 pour cent ont des difficultés d'ordre émotionnel, social et motivationnel. Un plus grand nombre d'hommes, 75 pour cent, que de femmes sont analphabètes. L'association norvégienne de dyslexie, l'une des principales organisations vouées à améliorer les conditions des analphabètes, a des activités pour les enfants et les adultes ainsi que leur famille et veille à ce que la législation soit mise en vigueur uniformément dans tout le pays.

Le gouvernement, par l'intermédiaire du ministère des Églises et de l'Éducation, au niveau municipal par l'intermédiaire des conseils scolaires et en vertu de la Loi sur l'éducation des adultes, cherche à assurer à tous les adultes de 18 ans et plus une éducation équivalente à neuf années de scolarité élémentaire. Le nombre d'enseignants formés pour travailler avec les adultes fonctionnellement analphabètes est toujours insuffisant et il faudrait inclure l'acquisition de ces compétences dans le programme de formation des enseignants.

Les organisations qu'il convient de contacter sur l'analphabétisme fonctionnel en Norvège sont : l'Association norvégienne de dyslexie (Norsk Dysleksiforbund), Postboks 699 Sentrum, 0106 Oslo, Norvège, et l'Association des organismes norvégiens d'éducation des adultes, (Samnemnda for Studiearbeid), Postboks 560 Sentrum, 0105 Oslo, Norvège.

Le projet multi-média

Le projet multi-média 'Norvégien pour la pratique' a été établi à l'intention des adultes qui estiment avoir des difficultés à lire et à écrire par l'Institut national d'enseignement à distance de Norvège, en coopération avec la Société de radiodiffusion nationale, les éditeurs Gyldendal, le Conseil norvégien pour l'éducation primaire, l'Association des organismes norvégiens d'éducation des adultes et le Conseil national du film. L'objectif principal du projet est de sensibiliser le public aux problèmes de l'analphabétisme et de remédier à cette situation au moyen de programmes de radio et de télévision, d'aides pédagogiques et d'un service d'orientation et de ressources.

Ce projet a été inauguré en janvier 1986 par des programmes de télévision et de radio et diverses campagnes d'information locales et nationales. Dès le printemps, des cours d'alphabétisation étaient donnés dans la plupart des régions du pays. En octobre, une autre campagne d'information a été lancée avec la diffusion de nouveaux programmes de radio et de

télévision.

Ce projet s'est développé à partir du contexte suivant. En 1979, l'Institut national d'enseignement à distance (le NFU) a décidé d'étudier le bien-fondé d'un projet multi-média pour adultes analphabètes commençant par une série d'études faites dans d'autres pays industrialisés qui indiquaient qu'entre 5 et 20 pour cent des adultes ne possédaient pas les compétences de base pour lire et écrire. La supposition qu'environ 10 pour cent de Norvégiens adultes avaient des difficultés à lire et à écrire a été confirmée plus tard par une étude effectuée dans le cadre de l'évaluation du projet.

En tant qu'institution publique, le NFU a pour objectif de développer des programmes d'enseignement pour les adultes que n'offre pas le système d'éducation publique. En vertu de la Loi sur l'éducation des adultes, les personnes qui n'ont pas appris à lire ou à écrire ont le droit de recevoir une telle formation. Les conseils scolaires municipaux ont la responsabilité d'assurer cette formation, mais jusqu'à présent point, peu d'efforts ont été faits pour attirer ces adultes.

Le projet en action

• ***Le groupe-cible et les objectifs***

Il a été décidé que le groupe-cible du projet serait constitué des adultes qui reconnaissaient avoir des difficultés à lire et à écrire. D'une part, nous évitions ainsi des situations délicates, mais d'autre part nous avons assumé une responsabilité considérable en aidant un groupe si disparate. Nous savions que les participants auraient des modes de vie, éducation, compétences linguistiques très différents, ainsi que toute une gamme de connaissances et de compétences dans d'autres domaines acquises par leur expérience. Nous nous attendions aussi que ce groupe présente certaines caractéristiques communes : une mauvaise expérience à l'école, une faible estime de soi (le sentiment d'être stupide) et le besoin de cacher leurs difficultés à lire et à écrire.

Nous avons interviewé 48 personnes parmi celles qui se sont inscrites au programme, 'Norvégien pour la pratique'. Bien qu'il n'y ait pas de statistiques, ce que nous avions soupçonné sur le groupe-cible a été en grande partie confirmé. La majorité de ces personnes n'avaient pas ou très peu de formation professionnelle, tandis que d'autres avaient une formation et un métier pour lesquels le besoin de savoir lire et écrire variait beaucoup. Certaines personnes pouvaient à peine écrire leur nom, alors que d'autres savaient lire et écrire mais manquaient de confiance. Elles craignaient constamment d'être considérées comme des déficients mentaux. Toutes semblent avoir un mauvais souvenir de l'école.

À partir de cette information, nous avons orienté le projet dans deux direction : d'une part sensibiliser la société aux difficultés des analphabètes, et d'autre part venir en aide à ceux qui estiment avoir des difficultés à lire et à écrire.

• ***Le modèle du projet***

Nous avons décidé qu'il était important de trouver un modèle de projet qui tienne compte de la situation de notre groupe-cible dans la mesure du possible. En bref, le projet peut être défini de la manière suivante :

• mieux faire connaître les difficultés de l'analphabétisme aux personnes qui sont concernées personnellement et au public en général au moyen de la radio et de la télévision;

• organiser un service d'orientation pour la diffusion de l'information et pour l'enseignement local;

• préparer les aides pédagogiques pertinentes;

• atteindre le groupe-cible.

Il existait également des considérations d'ordre économique. La société de radiodiffusion norvégienne assumait les dépenses de la production et la diffusion des programmes de radio et de télévision. L'Institut d'éducation à distance finançait l'organisation du projet et la production des aides pédagogiques, l'établissement du service d'orientation et la formation de son personnel, la production du matériel d'information et l'évaluation. Le Service central d'information de Norvège a financé une campagne de publicité à grande échelle. L'enseignement est financé par le système scolaire public.

• ***Les programmes de radio et de télévision***

Les programmes ne sont pas conçus à des fins pédagogiques. Ils ont pour but principal de faire connaître qu'un grand nombre d'adultes ne savent pas suffisamment lire et écrire pour bien fonctionner dans la société. Les programmes devaient dissiper le mythe que ne pas savoir lire et d'écrire est synonime de ne pas pouvoir apprendre, c'est-à-dire être stupide. Les programmes expliquaient qu'il est possible de remédier à la situation. On s'est efforcé de créer des situations auxquelles le groupe-cible pouvait s'identifier. Ce qui a été accompli principalement en discutant avec les personnes ayant ces problèmes.

Nous avons réalisé quatre programmes télévisés de vingt minutes et neuf de cinq minutes ainsi que neuf programmes de

radio. Les programmes télévisés furent diffusés le soir à la plus grande heure d'écoute au cours du mois de janvier 1986. Un sondage de l'opinion publique montra que 70 pour cent de la population avait regardé au moins un des programmes, dont environ 84 pour cent ont dit mieux comprendre le problème.

Après chaque programme télévisé, les téléspectateurs étaient invités à composer un numéro de téléphone donné pour obtenir plus de renseignements ou simplement pour parler à quelqu'un. Nous avons reçu un total de 900 appels et comme nous n'avions que quinze lignes nous n'avons pu répondre à tous. Nous avons également reçu plusieurs centaines de demandes de renseignements parvenues à l'Institut d'enseignement à distance et à la Société de radiodiffusion norvégienne.

Les programmes télévisés ont joué un rôle majeur pour inciter les gens à prendre part au projet 'le Norvégien pour la pratique'. Toutefois, il est important de noter que la réaction est encore plus grande lorsqu'il existe simultanément à une campagne d'information locale.

• ***Le service d'orientation***

Selon la Loi sur l'éducation des adultes, le système scolaire public est responsable de la formation des adultes qui ont des difficultés à lire et à écrire. Par conséquent, un service d'orientation a été établi, à raison d'un dans chaque municipalité, en coopération avec le système scolaire public, au niveau du comté, par l'intermédiaire des directeurs d'école. Les personnes contact, nommées par l'administration dans chaque municipalité, étaient des personnes qui travaillaient quotidiennement dans le cadre de l'enseignement aux enfants en difficulté à l'école primaire. Elles durent suivre des cours sur le projet organisés par le comté. Elles avaient pour tâches (a) de solliciter et recevoir des demandes de renseignements du groupe-cible; (b) répondre à ces demandes; (c) d'établir des plans de cours et d'orientation.

Deux mois après le lancement du projet, 1400 personnes avaient pris contact avec le service d'orientation. C'est un nombre très faible considérant que près de 300 000 personnes pourraient bénéficier de l'alphabétisation. Toutefois, c'est plus ou moins ce à quoi on s'attendait. Il est bien connu que c'est extrêmement difficile pour de telles personnes de demander de l'aide.

• ***Le processus d'information***

Nous avons utilisé la télévision pour diffuser l'information sur le projet parce que c'est le meilleur moyen d'atteindre une vaste audience, en plus d'une campagne de publicité dans les hebdomadaires et dans les publications sur l'éducation. Il est important d'avoir différents types de matériel d'information à distribuer pour un projet d'une telle envergure. Ce matériel comprend un bulletin d'information et une brochure pour le service d'orientation et autres agences telles que les écoles de conduite, les bibliothèques, les agences d'emploi, les corporations, les écoles, les forces armées, les prisons, etc. Une brochure spéciale a été produite pour le groupe-cible.

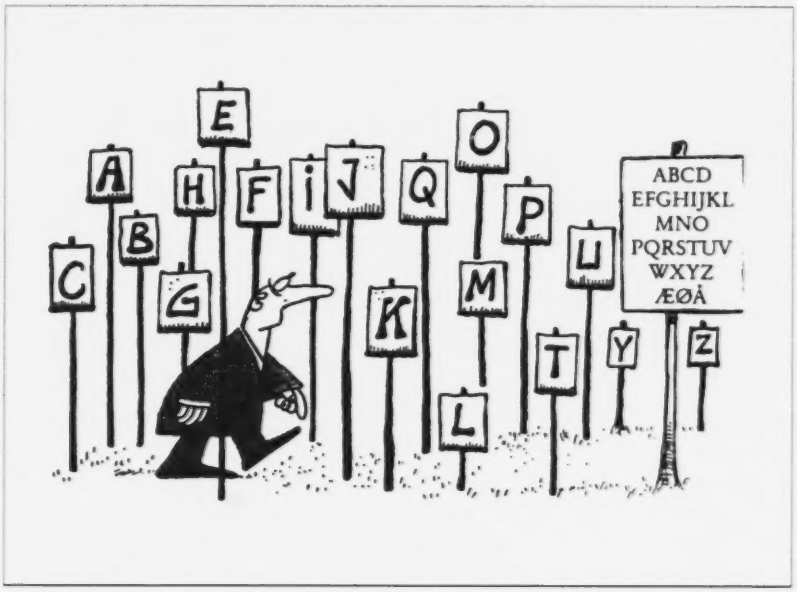
La campagne locale est cruciale pour un tel projet. En général, les activités d'information locales semblent davantage susciter l'intérêt des personnes du groupe-cible. Le meilleur moyen de les atteindre est par la presse locale, que ce soit par des articles ou des annonces. Nous avons également utilisé les stations de radio locales, placé des brochures dans toutes les boîtes à lettres et tenu des réunions d'information.

• ***Les aides pédagogiques***

Le matériel imprimé, publié par les éditions Gyldendal, a été adapté au segment du groupe-cible qui possédait des aptitudes à lire et à écrire. Les aides pédagogiques comprennent un manuel d'information de base, huit brochures sur les divers aspects de la lecture et de l'écriture, que l'on peut aussi se procurer sur cassettes.

Le manuel de base, intitulé *Donner un nom au problème*, était destiné au groupe-cible et aux autres personnes intéressées. La typographie et la mise en page étaient conçues pour les personnes ayant de la difficulté à lire avec des illustrations simples et des dessins humoristiques. Il n'est pas nécessaire de lire le manuel du début à la fin; il se présente plutôt comme un magazine que l'on peut feuilleter. Il est également enregistré sur cassettes. L'idée est d'aider les gens à reconnaître qu'ils ont un problème d'analphabétisme et à pouvoir 'donner un nom à leur problème'. Ce manuel permet également de pratiquer la lecture; d'offrir du soutien aux personnes confrontées à ces problèmes; et de donner des instructions simples sur la manière d'écrire des lettres et de remplir des formulaires.

Environ la moitié des personnes interviewées avaient lu le manuel et en étaient satisfaites. Toutefois, il ne semble pas être utilisé à des fins pédagogiques. En revanche, les huit brochures portant sur différents sujets ont été utilisées assez souvent à ces fins. Ces brochures pratiques portent sur des sujets importants pour apprendre à écrire l'alphabet; les consonnes muettes et sonores, les catégories de mots, la grammaire, comment rédiger des demandes d'emploi et remplir des formulaires. Ceux qui préfèrent travailler seuls peuvent utiliser les



cassettes.

Pour les personnes du groupe-cible qui savent déjà un peu lire, ces brochures sont trop simples et contiennent trop peu de matériel pratique. Pour d'autres, ces brochures sont trop difficiles. Là encore, les réactions montrent les grandes différences qui existent entre les divers groupes auxquels nous nous intéressons. À titre de soutien supplémentaire pour ceux qui travaillent avec les brochures, il y a des disquettes contenant des exercices pratiques principalement destinés aux jeunes. Toutefois, aucune des 48 personnes que nous avons interrogées ne s'étaient servies des disquettes.

• ***Méthodes d'enseignement et d'apprentissage***

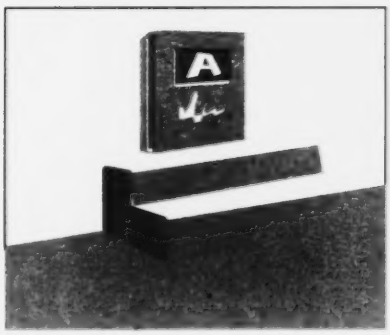
Ce projet n'a pas incité les gens à apprendre par eux-mêmes, mais pour ceux qui le désirent, nous avons établi le moyen qui leur permettra de recevoir l'orientation nécessaire. En raison des grandes différences à l'intérieur même du groupe-cible, l'enseignement a été effectué en s'adaptant autant que possible aux aptitudes de chaque personne. Diverses méthodes de travail ont été suggérées dans notre manuel d'orientation: formation individuelle, formation de groupe, conversations de groupe et étude individuelle avec supervision. L'instruction individuelle est la méthode normale et la plus courante dans les petites villes. L'étude individuelle avec supervision a également été mise à l'essai. Toutefois, nous avons su que les personnes qui ont contacté une personne-ressource dans les petites localités n'ont pu être acceptées faute de personnel et de fonds. L'instruction de groupe à raison de deux à huit personnes est la méthode la plus courante dans les villes et les plus grands centres. Toutefois, le groupe-cible préférait l'instruction individuelle jugeant que c'était le meilleur moyen d'apprendre. Une autre explication pourrait être la précaution des personnes du groupe-cible pour éviter que leur difficulté à lire et à écrire ne soit découverte. Pour un certain nombre d'adultes, il *est impératif* qu'aucune personne extérieure au groupe ne découvre leur problème d'analphabétisme.

En résumé

Il est évident que des mesures doivent être prises pour améliorer les conditions des personnes ayant des difficultés à lire et à écrire comme l'a démontré le projet. Nous avons réussi à sensibiliser le public et à mettre sur pied des projets d'alphabétisation dans tout le pays.
Le problème ne se limite pas à l'alphabétisation, il affecte toute notre société démocratique. Nous devons découvrir de nouvelles avenues, le rapport d'évaluation indique qu'il est temps de confier la responsabilité à d'autres, notamment aux autorités et politiciens, au système et organisations scolaires, au secteur économique et à chacun de nous. Atteindre tous ceux qui n'ont pas acquis les aptitudes fondamentales de lire et d'écrire est une entreprise de longue haleine. Nous espérons que le projet, Norvégien pour la pratique, a encouragé et renforcé le travail d'alphabétisation pour des années à venir.

L'analphabétisme en Espagne

Luis Espina Cepeda et **Oscar Medina Fernandez**, *Centre ECCA d'éducation des adultes*, Las Palmas, Grande Canarie, Espagne



Les deux définitions adoptées par l'UNESCO en 1978 sont acceptées dans les publications officielles espagnoles sur l'éducation.

Analphabète: personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne. Les chiffres présentés dans ce rapport considèrent analphabètes ceux qui se sont déclarés tels dans le recensement de 1981.

Analphabète fonctionnel: personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté. Les chiffres présentés dans ce rapport considèrent analphabètes fonctionnels ceux qui se sont déclarés tels ou sans scolarité.

Les statistiques du Ministère de l'Éducation sur l'analphabétisme s'appuient également sur deux autres critères: l'âge et le nombre d'années de scolarisation incomplétées. Les chiffres varient considérablement en fonction de la définition utilisée, le groupe d'âge ou le nombre d'années de scolarité incomplètes.

Données statistiques

Les données statistiques sur l'analphabétisme des adultes en Espagne sont relevées du Livre blanc sur l'éducation des adultes (Libro Blanco sobre la Educación de Adultos) publié par le Ministère de l'Éducation et des Sciences en septembre 1986. Ces chiffres sont fondés sur le recensement de 1981 effectué par l'Institut national de Statistique et ne peuvent être considérés comme tout à fait exacts.

Les taux d'analphabétisme sont en diminution depuis le début du siècle. De 56,07 pour cent en 1900, les taux sont tombés à 23,17 pour cent en 1940, 13,84 pour cent en 1960 et 6,36 pour cent en 1981.

D'après le recensement de 1981 il y avait 1 991 581 analphabètes de 10 ans ou plus, c'est-à-dire 6,36 pour cent de la population dans ce groupe d'âge. Dans la population de 15 ans et plus, ce chiffre augmentait à 7,04 pour cent. Le taux d'analphabétisme augmente avec l'âge, atteignant 27,7 pour cent pour la population de 65 ans et plus. L'analphabétisme est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. Dans le groupe d'âge de 20 ans et plus le nombre de femmes analphabètes est presque le double du nombre d'hommes. Il est aussi évident que les régions les plus pauvres sont celles qui ont les taux les plus élevés d'analphabétisme.

Le recensement a également révélé que le nombre d'analphabètes fonctionnels a considérablement augmenté, ils sont maintenant plus de 8 millions dans le groupe d'âge de 15 ans et plus. Un total de 28,74 pour cent se sont déclarés analphabètes ou non scolarisés. Les pourcentages les plus élevés, allant entre 46 et 53 pour cent, se trouvent dans les communautés autonomes d'Andalousie, de Castille-La Manche, de Murcie et d'Estrémadure.

Si on examine la distribution géographique de l'analphabétisme fonctionnel dans les provinces, plutôt que dans les communautés autonomes, on remarque des différences significatives et parfois inquiétantes. Plus de 16 provinces ont des pourcentages supérieurs à 40 pour cent dans la population de 15 ans et plus.

Le cas particulier des îles Canaries (l'archipel espagnol au large de la côte d'Afrique) indique une différence frappante entre les deux provinces de cette région. Dans la province de Las Palmas, 17 pour cent de la population est fonctionnellement analphabète, tandis que le chiffre est de 47 pour cent dans Santa Cruz de Tenerife. Cette différence est clairement imputable à l'existence de longue date du Centre ECCA d'éducation des adultes par la radio à Las Palmas.

Si on ajoute au nombre d'analphabètes et de ceux sans scolarité les personnes qui n'ont pas terminé la première année d'école, le taux d'analphabétisme en Espagne s'élève à 34 pour cent dans le groupe d'âge de 10 ans ou plus -- presque 11 millions de citoyens.

Prestation des programmes d'alphabétisation

Il n'existe aucune institution nationale directement responsable de l'alphabétisation. Les programmes officiels sont offerts par le Ministère de l'Éducation et des Sciences dans tout le pays, et par les conseils scolaires des diverses communautés autonomes. Dans les dernières années les projets d'alphabétisation ont reçu plus de ressources et de personnel bien qu'ils ne fonctionnent pas comme des organismes.

En plus du Ministère de l'Éducation, deux autres ministères jouent un rôle d'alphabétisation important; le Ministère de la Défense dans les casernes et le Ministère de la Justice dans les centres de détention.

D'autre part, il existe des organismes non gouvernementaux ou quasi gouvernementaux qui s'occupent d'alphabétisation : les universités populaires et une série d'associations collectives populaires qui s'occupent de cette tâche avec beaucoup d'enthousiasme.

Enfin, une association officielle d'éducation des adultes a été formée récemment qui vise à réunir tous les éducateurs d'adultes dans le but de leur permettre d'échanger leurs expériences et modèles pédagogiques en éducation des adultes et plus particulièrement en alphabétisation.

L'alphabétisation et les médias: l'expérience de l'ECCA

La seule institution que nous connaissons en Espagne qui utilise les médias pour alphabétiser et promouvoir cette activité est le Centre ECCA d'éducation des adultes par la radio (Centro ECCA de Educacion de Adultos por Radio). Ce centre qui diffuse des activités éducatives variées par la radio, sans annonces publicitaires, fonctionne dans la région des Canaries depuis 23 ans.

ECCA fonctionne comme une institution publique établie dans toute la région des Canaries avec un gouvernement administratif particulier. Il possède sa propre station de diffusion radiophonique qui atteint les sept îles Canaries et emploie 59 enseignants et quelques 300 orientateurs qui animent les rencontres hebdomadaires des étudiants dans plus de 500 centres répartis dans les sept îles.

Actuellement, l'ECCA a quatre programmes : (1) alphabétisation et éducation primaire; (2) éducation élémentaire et secondaire; (3) baccalauréat ou éducation post-secondaire; et (4) éducation libre, qui comprend des cours et des programmes d'anglais, de comptabilité, d'éducation parentale, d'hygiène et de santé, d'éducation du consommateur, sur le travail et le droit du travail, de techniques commerciales, de formation d'enseignants et d'éducation pour le travail de groupe.

L'ECCA a sa propre méthodologie pédagogique, le "système ECCA", qui s'appuie sur trois éléments : les cours à la radio, le matériel imprimé et les rencontres hebdomadaires des étudiants avec un orientateur.

Sur une population d'un million et demi d'habitants dans les îles Canaries, plus de 300 000 personnes se sont inscrites au programme. Pendant 1986-87, plus de 51 000 étudiants étaient inscrits à la cinquantaine de cours et programmes offerts.

Au cours de ses 23 années de fonctionnement, l'ECCA a alphabétisé plus de 20 000 adultes, et plus de 100 000 personnes ont terminé l'école primaire grâce à ses programmes. Ces résultats ont grandement modifié les statistiques officielles sur l'analphabétisme dans la région des Canaries comme il a été mentionné plus haut.

Références

La liste suivante contient des ouvrages sur l'alphabétisation (en espagnol) ainsi que l'adresse de certaines institutions qui s'intéressent particulièrement à l'alphabétisation.

BIBLIOGRAPHIE

Pilar Villanueva, *La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio.* Edita Promolibro, Valencia 1984.

Maria Romans y Guillen Viladot, *El analfabeto y su habla*, Revista Cuadernos de Pedagogia, no. 147. Barcelona.

ECCA - *Ocho años de enseñanza ECCA.* Edita Radio ECCA. Las Palmas de Gran Canaria, 1973.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Documento de trabajo para facilitar el diálogo preparatorio del libro blanco de la Educación de Adultos*. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid, 1984.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Libro blanco de la educación de adultos*. Edita Centro de Publicaciones del MEC. Madrid, 1986.

Adresses

Asociación Estatal de Educación de Adultos (AEEA)
Secretaria Técnica
Avda. Francesco Cambo, 14-8o.-F
08003 Barcelona

Federación Española de Universidades Populares
Modesto Lafuente, 63-2o.,
28003 Madrid

Centro ECCA de Educación de Adultos
Av. Mesa y Lopez, 38
35080 Las Palmas de Gran Canaria

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Promoción Educativa
Alcalá, 34
28014 Madrid

La pratique de l'alphabétisation aux Philippines: quelques exemples

Eileen Belamide, *Institut pour le développement des options dans les domaines de l'éducation et de l'écologie (IDEAS),* Manille, Philippines

Les Philippines ont 56 millions d'habitants dont 75 pour cent vivent dans la pauvreté dans les régions rurales. Malgré l'état d'indigence dans lequel vit la grande majorité des Philippins, le pays compte un taux officiel d'alphabétisation de 85 pour cent. Comme c'est généralement le cas avec les chiffres concernant l'analphabétisme, ce pourcentage ne donne pas une image exacte de la situation. Les statistiques de 1980 indiquaient qu'il y avait quelques 5,8 millions de Philippins analphabètes, dont 989 600 vivaient dans les régions urbaines et 4 840 633 dans les régions rurales. Le chiffre de 5,8 millions d'analphabètes pourrait être plus élevé, si on tenait compte du fait que le taux de 85 pour cent a été calculé en fonction de ceux qui ont terminé l'éducation de base, équivalente aux deux premières années d'école élémentaire.

La seule réaction du gouvernement face à l'analphabétisme a été d'ignorer le problème. En 1981, seulement 1,47 pour cent de la population analphabète a pu profiter du programme d'alphabétisation gouvernemental. Selon les chiffres, le nombre de personnes ayant terminé avec succès le programme d'éducation, qui mettait l'accent sur l'apprentissage des techniques et compétences pour la vie urbaine, constituait un très petit pourcentage (4,8 pour cent) de ceux qui y avaient assisté.

Historiquement, les Philippins avaient leur propre alphabet. Cet alphabet indigène n'a pas survécu aux colonisations espagnole et américaine, sauf dans le cas des Hanunoo Mangyan, un groupe ethnique indigène de l'île de Mindoro. Les premiers alphabétiseurs furent les Espagnols dont l'objectif principal était d'enseigner aux Philippins à lire afin de les convertir au christianisme.

Peu après la conquête militaire des Philippines par les États-Unis dans les années 1900, les premiers enseignants américains, les christadelphes, arrivèrent dans le pays et facilitèrent l'établissement de l'autorité civile américaine en mettant sur pied un système d'éducation publique. La lutte contre l'analphabétisme comme moyen de soumettre les populations se poursuivit après l'époque coloniale. Par ailleurs, les années de loi martiale furent marquées par l'évolution de l'alphabétisation des travailleurs de la base et des groupes populaires.

Les mesures gouvernementales face à l'analphabétisme

Au cours de la période post-coloniale, l'obéissance et la loyauté sous-tendaient toute la philosophie de l'éducation.
La lutte contre l'analphabétisme était perçue principalement comme une fonction du système d'éducation publique qui s'intéressait au concept 'd'investissement' plutôt qu'au dialogue. Dans les années 1950, l'alphabétisation était un des aspects de la contre-insurrection alors que le gouvernement écrasait la rébellion des Huk dans le centre du Luzon.

Le gouvernement adopta l'approche dite 'd'école populaire'. Il mobilisa les enseignants des écoles publiques pour alphabétiser pendant les vacances d'été. Les cours

étaient semblables aux cours d'éducation de base comprenant la langue, les mathématiques, l'éducation civique et la formation technique. C'était aux dirigeants locaux de réussir à inscrire les analphabètes aux cours d'alphabétisation. Une des régions choisies pour mettre le projet à l'essai fut la région de Nueva Ecija, là même où avait lieu une révolte des paysans. Le projet 'd'école populaire' ne dura pas, mais toutes les mesures gouvernementales ultérieures de lutte contre l'analphabétisme suivirent essentiellement le même modèle.

Un guide d'alphabétisation de la période de la loi martiale illustre cette méthode. Les cours comprenaient l'étude de la langue et le planning familial, ils étaient organisés en 100 à 120 heures de cours à raison de deux heures par session, trois sessions par semaine sur une période de quatre mois. La première partie du cours comprend une discussion de groupe dont le but est de faire comprendre les concepts de planning familial et d'enseigner les mathématiques élémentaires. La seconde partie traite de l'étude de la langue, la maîtrise des syllabes puis des mots de la phrase, permettant d'apprendre les syllabes de base de la langue philippine.

L'approche non-gouvernementale

A. *L'église et l'alphabétisation*

L'échec du gouvernement dans sa tentative de fournir une instruction de base, notamment aux populations rurales des hautes terres composées de paysans et de communautés indigènes, a créé un vide qui a été comblé dans certaines régions par des missionnaires de diverses religions. Ces missionnaires ont généralement abordé le problème en établissant leurs propres écoles, dans les villes ou les villages de l'intérieur, ou en demandant au gouvernement d'établir des écoles. Dans d'autres cas, ils ont instauré un système d'éducation théorique et pratique. Certains élèves étaient envoyés pour suivre des cours leur permettant de devenir enseignant ou alphabétiseur

C'est le cas de la mission catholique mangyan de Mindoro qui a mené une lutte contre l'analphabétisme par divers moyens. Le père Postma, un missionnaire catholique, persuada au début les mangyans vivant dans les montagnes à envoyer leurs enfants à la ville pour aller à l'école. Mais à la suite d'un accident où plusieurs enfants furent noyés et la discrimination dont faisaient l'objet les enfants mangyans dans les villes, les parents hésitèrent à envoyer leurs enfants à l'école. Puisqu'il n'y avait que quelques rares écoles dans la région des montagnes, le taux d'analphabétisme chez les Mangyans augmenta.

C'est alors que la mission décida d'établir ses propres écoles dans les montagnes pour assurer l'éducation de base des Mangyans. On encouragea les maîtres à enseigner les deux alphabets, mangyan et philippin, aux élèves, dans l'espoir de préserver l'alphabet mangyan. L'usage de cet alphabet favorisait, bien sûr, la conversion des Mangyans animistes au catholicisme. Une mission protestante adopta la même méthode et établit une école biblique dans la langue des Mangyans. Les Mangyans se retrouvèrent divisés en catholiques et protestants.

De plus, une certaine attitude de dépendance commença à se développer parmi les Mangyans lorsque certains missionnaires offrirent des rations de nourriture pour parer à la désertion pendant les périodes d'activité agricole saisonnière. Si cette distribution de nourriture réussit à garder les Mangyans à l'école, elle n'en renforça pas moins la relation de patron-client entre les missionnaires et les Mangyans.

B. *Les agences et l'alphabétisation*

En 1982, plusieurs agences commencèrent à travailler ensemble à un projet d'alphabétisation à l'intention des Hanunoo Mangyans. Les institutions qui ont pris part au projet sont les suivantes : le centre de recherche de l'Université De La Salle, l'Université des Philippines de Los Banos, le gouvernement provincial du Mindoro oriental, le bureau provincial du ministère de l'Éducation et de la Culture, l'Association philippine de développement interculturel et la Fondation Ford. Au début, le projet devait aborder l'alphabétisation de façon pratique, mais évolua et finit par établir une école régulière adaptée à la culture des élèves.

L'école a les objectifs suivants : (1) établir un programme de cours qui corresponde aux besoins des élèves; (2) améliorer leurs capacités de faire face à leurs besoins non seulement dans le domaine de l'instruction, mais aussi dans ceux de la culture agricole, la santé, la nutrition, l'écologie et leur donner une compréhension du monde extérieur; (3) donner une nouvelle direction à l'éducation au Mindoro pour prendre en considération les besoins et la production de la région; (4) aider l'école à subvenir à ses propres besoins; et (5) former des enseignants et assistants mangyans.

Pour atteindre ces objectifs, l'Université De La Salle a pris en charge les aspects éducatifs et administratifs tandis que l'Université des Philippines a entrepris de développer l'aspect du projet traitant de l'agriculture. Quatre membres de groupes indigènes ont été

engagés comme enseignants. À l'heure actuelle deux anciens élèves suivent une formation pour obtenir un poste d'assistant et, plus tard, d'enseignant à plein temps.

Entre 1983 et 1986, les inscriptions à l'école se sont élevées à un total de 284 élèves. Le projet fonctionne toujours et les responsables ont entrepris de développer une méthode scolaire qui soit adaptée aux caractéristiques culturelles de la population. Cela représente un progrès vers une méthode d'alphabétisation des communautés indigènes. Toutefois, en dépit des intentions, le processus se limite encore à un programme d'alphabétisation développé *à l'intention* des Mangyans plutôt qu'*avec* et *par* les Mangyans.

C. *L'alphabétisation et l'habilitation des peuples indigènes*

Un programme d'alphabétisation pour combattre l'analphabétisme chez les Mangyans est en train d'être développé par des organisations indigènes locales avec le soutien du personnel de l'Institut pour le développement des options dans les domaines de l'éducation et de l'écologie (IDEAS). L'objet est de situer le programme d'alphabétisation dans le cadre de l'objectif plus général de permettre l'auto-détermination de la communauté ethnique indigène des Mangyans au sein de la société philippine. L'auto-détermination est reliée à la question des droits de propriété des terres et à la reconnaissance des lois et de la culture des Mangyans.

Historiquement, les Mangyans ont réagi à la discrimination dont ils ont fait l'objet auprès des habitants des plaines, à l'exploitation et à l'oppression en se retirant à l'intérieur de leur région. Mais, n'ayant plus de place pour reculer, ils ont été obligés de rompre 'leur culture du silence' et de revendiquer leurs droits, s'inspirant d'autres groupes indigènes comme les peuples de la Cordillera qui ont réussi à résister au projet du barrage de Chico. Les Mangyans ont établi leur propre organisation inter-tribale, une fédération d'environ 16 organisations locales. Ses objectifs sont d'arriver à l'auto-détermination des Mangyans, la défense de leurs droits et le bien-être de la population.

Plusieurs organisations locales ont demandé à IDEAS de les aider à maîtriser les compétences organisationelles et techniques nécessaires pour répondre à leurs besoins immédiats et à long terme, parmi ceux-ci les besoins d'une alimentation suffisante, les soins de santé et l'éducation. À cette fin, IDEAS a élaboré une stratégie qui comprend les éléments suivants :

(1) un programme de formation d'animateurs; **(2)** une structure d'organisation et d'éducation qui soit basée dans la communauté; **(3)** un programme de cours développé avec la participation des apprenants; et **(4)** un soutien pour les projets d'amélioration des conditions sanitaires et socio-économiques.

Des personnes sont recrutées par les organisations mangyanes pour assister au cours intensif de deux ans formant les animateurs communautaires dans les domaines de l'éducation, de l'agriculture écologique et des soins essentiels de santé. Simultanément, le personnel d'IDEAS donne des ateliers en éducation communautaire de masse et en compétences organisationnelles.

Ceux qui prennent part à ces ateliers sont des personnes instruites, semi-alphabètes ou analphabètes dans la langue philippine ou mangyane ou parfois dans ces deux langues. Étant donné que les participants n'ont pas tous le même niveau d'instruction, le personnel de formation s'est trouvé obligé à faire preuve de souplesse dans la méthode d'enseignement et à s'appuyer fortement sur les méthodes orales et visuelles.

Lorsque les dirigeants Mangyans se sont rendu compte des difficultés linguistiques, ils ont fait connaître leurs propres besoins de prendre part au travail d'alphabétisation. Leur participation leur permettrait de pouvoir négocier avec les habitants des plaines de façon plus équitable, de faire valoir leurs droits de propriété, d'exercer des pressions sur le gouvernement pour obtenir les services ou exiger de meilleurs prix pour leurs récoltes.

Le but visé au cours des trois prochaines années est de développer des modules d'alphabétisation au moyen de projets de développement participatoire de programmes de cours qui enseigneraient les techniques élémentaires de recherche aux élèves mangyans qui suivent une formation d'animateurs. L'organisation indigène et IDEAS ont mis en commun leurs efforts pour développer une méthode éducationelle parallèle qui réponde aux intérêts et aux aspirations des peuples indigènes et qui s'inspire des idées et du travail de Paulo Freire. Cette méthode éducationnelle parallèle serait donc participatoire, évocative, libératoire et fondée sur le dialogue.

Sixième partie

Bénévoles et participants

125

Thank You

Conference Office
Ontario Institute for Studies in Education, Toronto

Choir of the Chinese Lingual-Cultural
Centre of Canada

Front-line Volunteers

Fatima de Campos
Julieta Carrasco
Valter Lopes
Maria Irma Marco
Lira Mosso
Gilda Murialdo
Rosalinda Vidal

Voulunteer Coordinator
Declaration Writing Team
Douglas Bell
Canadian Business Media

111
232

Remerciements

Bureau de la conférence
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Chorale du Chinese Lingual-Cultural Centre of Canada

Bénévoles

Fatima de Campos
Julieta Carrasco
Valter Lopes
Maria Irma Marco
Lira Mosso
Gilda Murialdo
Rosalinda Vidal

Coordination des bénévoles
Équipe de rédaction de la déclaration

Douglas Bell
Canadian Business Media

AUSTRALIA / AUSTRALIE

Jill Gillespie
Australian Council for Adult Education
c/o 55 St. Edmund Drive
Toronto, Ontario
Canada M4N 2P8

BELGIUM / BELGIQUE

Robert Brodkom
Service de l'éducation permanente
Ministère de la communauté française
78, Galerie Ravenstein
Bruxelles 1000, Belgium / Belgique

Arrys Omer
Service de l'éducation permanente
Ministère de la communauté française
78, Galerie Ravenstein
Bruxelles 1000, Belgium / Belgique

CANADA

Joan Acosta
The Westcoast Reader
125 West Windsor Rd. N.
Vancouver, B.C.
Canada V7N 2M9

B. Adam-MacLellan
Yukon Literacy Council
#2-4078 4th Ave.
Whitehorse
Yukon, N.W.T.
Canada Y1A 4K8

John Ahvenniemi
Ministry of Correctional Services
20001 Eglinton Ave. E.
Scarborough, Ontario
Canada

Audrey Anderson
Career Preparation for Immigrants
174 Douglas St. W.
Sudbury, Ontario
Canada P3E 1G1

Keith Anderson
Alberta Advanced Education
16316 - 88 Ave.
Edmonton, Alberta
Canada T5R 4M7

Theresa Arbour
86 York Rd.
Beaconsfield, Quebec
Canada H9W 4L2

Gwen Armstrong
Ministry of Advanced Education/ Job Training
ABE Consultant
818 Broughton
Victoria, B.C.
Canada V8V 1X4

Gisel Aube
Centre de formation
C.P. 1, Promenade Youghall
Bathurst, Nouveau-Brunswick
Canada E2A 3ZA

Ruth Baldwin
President
World Literacy of Canada
893 Watson St.
Ottawa, Ontario
Canada K2B 6B8

Marcel Bard
Ministry of Education
77 Bloor St. W.
Toronto, Ontario
Canada M7A 2R9

P. Thom Bartram
By Ourselves Inc.
2054 Broad St.
Regina, Saskatchewan
Canada S4P 1Y3

Barbara Bate
Fraser Valley College
4560 Airport Rd.
Chiliwack, B.C.
Canada V2P 6T4

Roy Batstone
Department of Career Development
Sir Richard Squires Bldg.
Corner Brook, Newfoundland
Canada A2H 6J8

Doreen Beekhuizen
Barrie Literacy Council
P.O. Box 891
Barrie, Ontario
Canada L4M 4Y6

Douglas Bell
Canadian Business Media
70 The Esplanade
2nd Floor
Toronto, Ontario
Canada M5E 1R2

Paul Bergeron
290, rue Boulanger
Alma, Québec
Canada G8B 4J9

Helen Blais
412, 9e ave.
Lasalle, Québec
Canada H8P 2P4

Cathryn Boak
Memorial University
Continuing Studies and Extension
St. John's, Newfoundland
Canada A1B 3X8

Dorothy Bogdan
Give the Gift of Literacy
34 Ross St.
Toronto, Ontario
Canada M5T 1Z9

Richard Bonokoski
Saskatchewan Literacy Council
2220 College Ave.
Regina, Saskatchewan
Canada S4P 3V7

Andres Boucher
464, St-Joseph e., #4
Montréal, Québec
Canada H2J 1J7

Barbara Bowmar
Dean, Adult Basic Education
Okanagan College
1000 Klo Rd.
Kelowna, B.C.
Canada V1Y 4X8

David Brazil
Youth Advisory Council
Bldg. T851 Pleasantville
P.O. Box 4750
St. John's, Newfoundland
Canada A1C 5T7

Mary Breen
Women's Health Project
115 James St.
Peterborough, Ontario
Canada K9H 1C7

Anne Buckle
Mt. Pleasant Independent Studies
67 Torbay Rd.
St. John's, Newfoundland
Canada A1A 2G8

Betty Butterworth
Ministry of Citizenship
77 Bloor St. W., 5th Floor
Toronto, Ontario
Canada M7A 2R9

Judy Cairns
Dartmouth Literacy Network
Dewolf Building, Drawer #1004
Dartmouth, Nova Scotia
Canada B2Y 3Z9

Brenda Caldwell
People, Words and Change
210-244 Rideau St.
Ottawa, Ontario
Canada K1N 5Y3

Pat Campbell
Prospects Adult Literacy Program
10935 - 68 Ave.
Edmonton, Alberta
Canada T6H 2B9

Tracy Carpenter
Ministry of Citizenship
Citizenship and Development Branch
77 Bloor St. W., 5th Floor
Toronto, Ontario
Canada M7A 2R9

Julieta Carrasco-Salvo
Toronto Board of Education
Area Central, 77 Grace St.
Toronto, Ontario
Canada M1J 2M6

Pierrette Carriere
Algonquin College
Colonel By Campus
140 Main St., Room # S161
Ottawa, Ontario
Canada K1S 1C2

Kathryn Chang
Medicine Hat College
Alberta Association of Adult Learning
Medicine Hat, Alberta
Canada TA 3Y6

Ann Cholod
National Council of Women of Canada
3328 Ortona St.
Sastatoon, Saskatchewan
Canada S7M 3R8

Allan Clarke
International Joint Commission
100 Metcalfe St, 10th Floor
Ottawa, Ontario
Canada K1P 5M1

Eleanor Clarke
Read for Pleasure-Alpha
50A McPherson Ave.
Kapuskasing, Ontario
Canada P5N 1V2

Fay Cole
YWCA Bongard House
80 Woodlawn Ave. E.
Toronto, Ontario
Canada M4T 1C1

Elizabeth Cooke
East End Literacy
265 Gerrard St. E.
Toronto, Ontario
Canada M5A 2G3

Eileen Joyce Courchene
4-27 Marlene St.
Winnipeg, Manitoba
Canada R2M 1S3

Rita Cox
Toronto Public Library
Parkdale Branch
1303 Queen St. W.
Toronto, Ontario
Canada M6K 1L7

Iona Crawley
Crawley's Management Training/Consultant
P.O.Box 5311
Armdale, Nova Scotia
Canada B3L 4S7

Beverly Currie
P.O. Box 1314
High Level, Alberta
Canada TOH 1Z0

Terry Dance
Canadian Congress for Learning Opportunities for Women
90 Edgewood Ave., #3115
Toronto, Ontario
Canada M4L 3H1

Richard Darville
The Movement for Canadian Literacy
9 - 1110 Odlum Drive
Vancouver, B.C.
Canada V5L 3L7

Roger Davies
The Movement for Canadian Literacy
6201 Lawrence St.
Halifax, Nova Scotia
Canada B3L 1J8

Henriette Demers
25, Honfleur
Candiac, Québec
Canada J5R 3P4

Fatima de Campos
c/o *Adult Basic Education Unit*
777 Bloor St. W.
Toronto, Ontario
Canada M6G 1L6

Wendy Desbrisay
Alternative Learning Styles and Outlooks
18 Louisa St.
Ottawa, Ontario
Canada K1R 6Y6

Thérèse Descary
Radio-Québec
6000, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
Canada H2K 3L6

Esther Desilets
Directrice générale
Institut Canadien d'Éducation des Adultes
506 est, rue Ste-Catherine, Suite 800
Montréal, Québec
Canada H2L 2C7

Margot Desilets
C.P. 186, St-Charles
Bellechasse, Québec
Canada G0P 2T0

Jocelyn Desroches
3986, Berri
Montréal, Québec
Canada H2L 4H1

Jean Dirksen
2935 Victoria Ave.
Regina, Saskatchewan
Canada S4T 1K8

James Draper
Department of Adult Education
OISE, 7th Floor
252 Bloor St. W.
Toronto, Ontario
Canada M5S 1V6

Brenda Duncombe
Downtown Church Workers' Association
145 Adelaide St. E.
Toronto, Ontario
Canada M5C 1L7

Johanna Faulk
Adult and Continuing Education
410-185 Carlton St.
Winnipeg, Manitoba
Canada RC3 2J1

Sheila Faure
Project Manager
National Parole Board
340 Laurier Ave. W., 9th Floor
Ottawa, Ontario
Canada K1A 0R1

John Ferguson
By Ourselves Inc.
2054 Broad St.
Regina, Saskatchewan
Canada S4P 1Y4

Bram Fisher
Kingston Literacy
88 Wright Cres.
Kingston, Ontario
Canada K7L 4T9

Barbara Ford
Humber College
10 Vanderhoof Ave.
Toronto, Ontario
Canada M4G 2H1

Mary Louise Fournier
Yukon Literacy Council
#2-4078 4th Ave.
Whitehorse, Yukon
Canada Y1A 4K8

Earl Fox
Correctional Service of Canada
Education and Personnel
Department
340 Laurier Ave., 2nd Floor, 2C
Ottawa, Ontario
Canada K1A 0P9

Linda Frampton
North York Public Library
1202 York Mills Rd., Apt. #1602
Don Mills, Ontario
Canada M3A 1Y2

Patricia Fraser
Red River Community College
CM25-2055 Notre Dame Ave.
Winnipeg, Manitoba
Canada R2P 0V8

Elaine Gaber-Katz
Ontario Literacy Coalition
96 Dewson St.
Toronto, Ontario
Canada M6H 1H2

Brenda Garner
39 Stinson Ave.
Winnipeg, Manitoba
Canada R3L 2C3

Cecilia Gaudet
Action Education Femmes
50, rue Vaughan
Ottawa, Ontario
Canada K1M 1X1

Ann Gauvin
Groupe de travail du Québec,
Rassemblement canadien pour
l'alphabétisation
1150, de Constance
Cap Rouge, Québec
Canada G1Y 1K2

Margaret Gayfer
Editor, Convergence
International Council for Adult
Education
720 Bathurst St., Suite 500
Toronto, Ontario
Canada M5S 2R4

Nicole Girard
4204, Fullum
Montréal, Québec
Canada H2H 2J5

Francisco Girard
6642, boul. de Normanville
Montréal, Québec
Canada H2S 2B9

Dee Goforth
Project 25-44
69 Cedar St.
Sudbury, Ontario
Canada P3E 1A7

Cathy Gogan
Department of Career Development
Department of Education
P.O. Box 4750
St. John's, Newfoundland
Canada

David Golden
Newspaper Editors Coordinator
Toronto Star Newspaper Ltd.
1 Yonge St.
Toronto, Ontario
Canada M5E 1E6

Anne-Marie Grange
Haldimand-Norfolk Volunteers for Literacy
81 Norfolk St. S.
Simcoe, Ontario
Canada N3Y 2W1

Donald Gratton
La Boîte à Lettres
C.P. 2350
Hearst, Ontario
Canada P0L 1N0

Florance Gray
Indian Friendship Centre
Basic Literacy Program
29 Wellington St. E.
Sault Ste. Marie, Ontario
Canada P6A 5K9

Bonita Greenbaum
North York Board of Education
Overland Learning Centre
55 Overland Drive
Don Mills, Ontario
Canada M3C 2C3

Ginette Grenier
775, rue Ste-Louise
Terrebonne, Québec
Canada J6W 1J7

Bernadette Grenier
2418 Central Ave.
Windsor, Ontario
Canada N8W 4J3

Leona Grise
Commission d'Éducation des adultes de Lakeshore
2128, Lakeshore
Dorval, Québec
Canada H9S 2E6

Rose Grotsky
Ministry of Skills Development
561 Markham St.
Toronto, Ontario
Canada M6G 2L6

Budd L. Hall
Secretary-General
International Council for Adult Education
720 Bathurst St., Suite 500
Toronto, Ontario
Canada M5S 2R4

Elayne Harris
Extension Service
Memorial University
St. John's, Newfoundland
Canada A1C 5S7

David Hasbury
Frontier College
35 Jackes Ave.
Toronto, Ontario
Canada M4T 1E2

Jean-Paul Hautecoeur
Ministère de l'Éducation, Division de l'Éducation permanente
600, Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
Canada H2K 3L6

Helen Hellofs
Project Literacy B.C.
11091-72 Ave.
Delta, B.C.
Canada V4E 1Y4

Delphine Henderson
493 Alfred Ave.
Winnipeg, Manitoba
Canada R2W 1Y3

Laurene Henderson-Jones
The Marquis Project
200-107 7th St.
Brandon, Manitoba
Canada R7A 3S5

Patrick Heneghan
Training for Community Living Centre
P.O. Box 961
Corner Brook, Newfoundland
Canada A2H 6J3

Priscilla Hewitt
Native Women's Resource Centre
245 Gerrard St. East
Toronto, Ontario
Canada M5A 2G1

Joan Hiller
21 Craigmillar Ave.
St. John's, Newfoundland
Canada A1E 1Z9

Susan Hoddinott
80 Circular Rd.
St. John's, Newfoundland
Canada A1C 2Z5

Pat Hodgson
Capilano College
1744 Fell Ave.
North Vancouver, B.C.
Canada V7P 2K6

David Holland
Prince Edward Island Literacy Councils
P.O. Box 2
Summerside, Prince Edward Island
Canada C1N 3K1

Elizabeth Holmes
Seneca College
51 Manor Rd.E.
Toronto, Ontario
Canada M4S 1P9

Jennifer Horsman
Participatory Research Group
229 College St., Suite 309
Toronto, Ontario
Canada M5T 1R4

Stella Howlett
Adult Literacy Program
St. Mary's Public Library
P.O. Box 700
St. Mary's, Ontario
Canada N0M 2V0

Richard Hudon
Coordinator, French Language Programs
Ministry of Citizenship
77 Bloor St. W., 5th Floor
Toronto, Ontario
Canada M7A 2R9

Freda Hudson
Townshippers Reading Council
P.O. Box 426
Knowlton, Quebec
Canada J0E 1V0

Heather Hufton
Peel Literacy Guild
93 Dundas St. E., #105
Mississauga, Ontario
Canada L5A 1W7

Meredith Hutchings
North End Library
Upgrading Program
5664 Livingstone St.
Halifax, Nova Scotia
Canada B3K 2C1

Maureen Hynes
George Brown College
Community Outreach Department
146 Kendal Ave.
Toronto, Ontario
Canada M5R 1M3

Maria Ioannou-Makrakis
Ottawa Board of Education
2199 Regency Terrace
Ottawa, Ontario
Canada K2C IH2

Nancy Jennings
Director, Carnegie Centre
1447 East Pender St.
Vancouver, B.C.
Canada V5L 1V7

Patricia Kaye
Edmonton Public Schools
Prospects Continuing Centre
10820 - 101 St.
Edmonton, Alberta
Canada T5H 3Z8

Celeste Keeper
Ministry of Citizenship
77 Bloor St. W., 5th Floor
Toronto, Ontairo
Canada M7A 2R9

Norma Kidd
11091-72 Ave.
Delta, B.C.
Canada V4E 1Y4

Ron Klassen
Government of Northwest Territories
P.O. Box 1320
Yellowknife, N. W. T
Canada X1A 2L9

Marla Kowalchuk
Saskatoon Community College
229 - 4th Ave.
Saskatoon, Saskatchewan
Canada S7K 1W5

Georgina Kyle
204 5th Ave., North
Saskatoon, Saskatchewan
Canada S7K 2P1

Nicole Lachapelle
6635, Iberville
Montréal, Québec
Canada H2G 2C7

Anne Ladouceur
Alpha-Toronto
P.O. Box 837, Postal Station K
Toronto, Ontario
Canada M4P 2EO

Ginette Laganiere
La Magie des Lettres
297, rue Dupuis, Suite 006
Vanier, Ontario
Canada K1L 7H8

Marc Lalonde
Maison Alpha
Sherbrooke, Québec
Canada G1H 1T6

Josée Lamarche
Association Canadienne-Française de l'Ontario
3-47 Scott Street
St. Catharines, Ontario
Canada L2R 1E1

Alphie Landry
301 Brookside Drive
Fredericton, New Brunswick
Canada E3A 5K1

Chantal Lapointe
4825, Côte Ste-Catherine, #24
Montréal, Québec
Canada H3W 1M4

Jean-Claude Lavoie
355, rue King E.
Sherbrooke, Québec
Canada J1G 1B3

Stella Zola Lejohn
879 Beaverbrook St.
Winnipeg, Manitoba
Canada R3N 1P2

Ronald Léger
Director, International
Non-Government Division
Canadian International
Development Agency
200, Promenade du Portage
Hull, Québec
Canada K1A 0G4

Tamara Levine
National Literacy Secretariat
Department of Secretary of State
25 Eddy St.
Hull, Québec
Canada K1A 0M5

Glenda Lewe
Secretary of State
15 Eddy St.
Hull, Québec
Canada K1A 0M5

Murray Lindman
Alberta Vocational Centre
105 - 108 Street
Edmonton, Alberta
Canada T5J 1L6

Sylvie Longchamps
5040, boul. St-Laurent, apt. #1
Montréal, Québec
Canada H2T 1R7

Janet Longmate
Movement for Canadian Literacy
10101 - 94 Ave.
Grande Prairie, Alberta
Canada T8V 0K7

Valter Lopez
First Portuguese Canadian Club
722 College St.
Toronto, Ontario
Canada M6G 1C4

Donna Lunau
Quinte Literacy Council
P.O. Box 246
Belleville, Ontario
Canada K8N 5A2

D.J. MacLean
Nova Scotia Department of
Vocational Teaching and
Technical Training
P.O. Box 2086, Station M
Halifax, Nova Scotia
Canada B3J 3B7

Connie MacLeod
LEARN
P.O. Box 1469
Cold Lake, Alberta
Canada T0A 0V0

Mel MacLeod
Etobicoke Board of Education
1 Civic Centre Court.
Etobicoke, Ontario
Canada M9C 2B3

Donald MacPherson
Carnegie Centre
401 Main St.
Vancouver, B.C.
Canada V6T 2T7

Isabel Madeira-Voss
Annapolis Valley Region
R.R. #1
Wolfville, Nova Scotia
Canada B0P 1X0

Rosario Marchese
Trustee
Toronto Board of Education
155 College St.
Toronto, Ontario
Canada M5T 1P6

Maria Marco
Alexandra Park Learning Centre
101 Denison Ave.
Toronto, Ontario
Canada M5T 2M9

Deborah Martin
Alberta Literacy Coordinators Group
4720 - 51 Street
Camrose, Alberta
Canada T4V 1R8

Lino Mastrianj
Ministère de l'Education
5e étage, 1035, de la Chevrotière
Québec, Québec
Canada G1R 5A5

Mary Mayer
P.O. Box 57
Monkland, Ontario
Canada K0C 1V0

Paul McGinnis
Canadian International Devevelopment Agency
200, Promenade du Portage
Hull, Québec
Canada K1A 0G4

Craig McNamara
Memorial University Educational Technology
St. John's, Newfoundland
Canada A1B 3X8

Louise Miller
Le Regroupement des groupes populaires d'Alphabétisation
5040, boul. St-Laurent, apt. #1
Montréal, Québec
Canada H2T 1R7

Sande Minke
English in the Working Environment
P. O. Box #3
Waterloo, Ontario
Canada N2J 3Z6

Ian Morrison
Executive Director
Canadian Association for Adult Education
29 Prince Arthur Ave.
Toronto, Ontario
Canada M5R 1B2

S. Moseley-Williams
North Bay and Area Literacy Council
#110 - 149 Lindsay St.
North Bay, Ontario
Canada P1B 7Z1

Lira Mosso
Alexandra Park Learning Centre
101 Denison Ave.
Toronto, Ontario
Canada M5T 2M9

Brad Munro
National Literacy Secretariat
Department of Secretary of State
25 Eddy St.
Hull, Québec
Canada K1A 0M5

Evelyn Murialdo
Community Development Officer
Municipality of Metro Toronto
4211 Yonge St.
Toronto, Ontario
Canada M2P 1N6

Gilda Murialdo
36 Desmond Tutu Blvd.
Toronto, Ontario
Canada

Adelaide Murray
Algonquin College
140 Main Street, Room 5161
Ottawa, Ontario
Canada K1S 1C2

Teressa Nahanee
Department of Secretary of State
25 Eddy St.
Hull, Québec
Canada K1A 0M5

David Neice
National Literacy Secretariat
Department of Secretary of State
25 Eddy St.
Hull, Québec
Canada K1A 0M5

Rosemary Newman
Timmins Literacy Council
150 Brousseau Ave.
Timmins, Ontario
Canada P4N 5Y4

Winnie Ng
Centre for Labour Studies
Ontario Federation of Labour
15 Gervais Drive
Don Mills, Ontario
Canada M3J 1Y8

Richard Nolan
Director
National Literacy Secretariat
Department of Secretary of State
15 Eddy St.
Hull, Québec
Canada K1A 0M5

John Noonan
Northwest Community College
5331 Mcconnell
Terrace, B.C.
Canada V8G 4C2

Cathy O'Brien
Literacy/Basic Skills, YMCA
15 Robina St.
Toronto, Ontario
Canada M6C 3Y4

John O'Leary
Frontier College
35 Jackes Ave.
Toronto, Ontario
Canada M4T 1E2

Sylvia Obrigewitsch
Prospects Public Schools
11425 - 132 Ave. #7
Edmonton, Alberta
Canada T5M 1G1

Cindy Onstad
Vancouver Community College
4670 West 11th Ave.
Vancouver, B.C.
Canada V6R 2M7

B. Onstad-Loynuk
Saskatchewan Adult Basic
Education Association
150 Centennial St.
Regina, Saskatchwean
Canada S4S 6W1

James Page
Department of Secretary of State
15 Eddy St.
Hull, Québec
Canada K1A 0M5

Raymond Paquin
Commission scolaire catholique
2955, boul. Université
Sherbrook, Québec
Canada J1K 2Y3

Victor Paul-Elias
Canada Employment and Immigration
P.O. Box 2600, Hanwell Rd.
Fredericton, New Brunswick
Canada E38 3R1

Jack Pearpoint
President
Frontier College
35 Jackes Ave.
Toronto, Ontario
Canada M4T 1E2

Maryse Perreault
29, St-Viateur est
Montréal, Québec
Canada H2T 1A5

Jean Phelps
Lethbridge Community College
3000 College Drive South
Lethbridge, Alberta
Canada T1K 2L6

Marie Prout
Adult Literacy Program
Owen Sound Public Library
824 First Ave. W.
Owen Sound, Ontario
Canada N4K 4K4

Paula Randazzo
Hamilton District Labour Council
1025 Barton St. East
Hamilton, Ontario
Canada L8L 3E3

Leana Rarick
Medicine Hat College
Alberta Literacy Coordinators Group
299 College Dr. S.E.
Medicine Hat, Alberta
Canada T1A 3Y6

Gerardo Ratsch
Centre for Spanish-Speaking Peoples
582A College St.
Toronto, Ontario
Canada M6G 1B3

Jean Reston
#204 - 11308 108 Ave.
Edmonton, Alberta
Canada

Michael Rigby
Ministry of Citizenship
77 Bloor St. W., 5th Floor
Toronto, Ontario
Canada M7A 2R9

Raymond Robitaille
29, St-Viateur est
Montréal, Québec
Canada H2T 1A5

Raul Rojas
Regional Representative
Multiculturalism, Secretary of State
720 Spadina Ave.
Toronto, Ontario
Canada M5S 2T9

Sylvie Roy
5475, St-Denis
Montréal, Québec
Canada H2J 4B7

Grace Saabs
Laubach Literacy of Canada
4038, avenue Marcil
Montréal, Québec
Canada H4A 2Z6

Micheline St-Pierre
66, St-Germain ouest
Rimouski, Québec
Canada G5L 4B5

Lora Sawatski
35 Dalgleish Bay
Manitoba
Canada R3G 3K8

Peter Sawyer
Laubach Literacy of Canada
30 Hamilton Court
Riverview, New Brunswick
Canada E2L 3C3

Grace Scheel
Ministry of Citizenship
Libraries and Community
Information
77 Bloor St. W., 3rd Floor
Toronto, Ontario
Canada M7A 2R9

George Sénéchal
Collège de Jonquière
2505, St-Hubert
Jonquière, Québec
Canada G7X 7W2

Eileen Shannon
Literacy Program
St. Christopher House
761 Queen St. W.
Toronto, Ontario
Canada M6J 1G1

Linda Shohet
Collège Dawson
350, rue Selby
Montréal, Québec
Canada H3Z 1W7

Deborah Skye
Nokee Kwe Occupational Skills
Development Inc.
340 Saskatoon St.
London, Ontario
Canada N5W 4R3

Pierre Simard
Le Regroupment des groupes
populaires
d'Alphabétisation
2515, rue Delisle
Montréal, Québec
Canada H3J 1K8

Nicole Snaauw
Conseil scolaire régional de l'ouest
du Québec
170, rue Principale
Aylmer, Québec
Canada J9H 6K1

Joan Snudden
Unemployed Help Centre
706 Victoria Ave.
Windsor, Ontario
Canada N9A 4N2

Joanne Snyder
Alberta Association for Adult
Literacy
304-120 - 25 Ave. S.W.
Calgary, Alberta
Canada T25 0K9

Maureen Stephens
Project Literacy
Okanagan College
379 Park Ave.
Kelowna, B.C.
Canada V1Y 5P9

Wayne Taylor
Western Community College
P.O. Box 540
Stephenville, Newfoundland
Canada A2N 2Z6

R. Tenderender
New Brunswick Department of
Advanced Education and Training
P.O. Box 6000
Fredericton, New Brunswick
Canada E3B 5H1

Wendy Terry
Coordinator
Workers Education Association of Canada
736 Bathurst St., Suite 11
Toronto, Ontario
Canada M5S 2R4

Adrianna Tetley
Project Administrator
Ontario Federation of Labour
15 Gervais Drive
Don Mills, Ontario
Canada M3C 1Y8

Audrey Thomas
2043 Swanson Place
Victoria, B.C.
Canada V8P 1Y5

Monique Tremblay
318, chemin Principal
Ste-Jeanne d'Arc, Québec
Canada G0W 1E0

Walter Tuohy
Ministry of Skills Development
101 Bloor St. W., 2nd Floor
Toronto, Ontario
Canada M7A 2R9

James Turk
Director of Education
Ontario Federation of Labour
15 Gervais Drive
Don Mills, Ontario
Canada M3C 1Y8

Jean Unda
Ministry of Citizenship
Citizenship Development Branch
77 Bloor St. W., 5th Floor
Toronto, Ontario
Canada M7A 2R9

Annette Vafa
Adult Literacy Program
5145 Yonge St.
Willowdale, Ontario
Canada M2N 5P4

Marta Vandermarel
Adult Basic Education Association
55 York Blvd., 6th Floor
Hamilton, Ontario
Canada L8R 3K1

Peggy Varga
Dryden Adult Education Community
34 McMillan Ave.
Dryden, Ontario
Canada P8N 1Y5

Jean Vaugeois
4000, de Cadillac, #2
Montréal, Québec
Canada H1M 2K7

Maxine Veach
Project Literacy Kelowna Society
1245 Creekside Rd.
Kelowna, B.C.
Canada V1X 1B2

John Veenstra
Policy Analyst
Ministry of Correctional Services
340 Laurier Ave. W., 8th Floor
Ottawa, Ontario
Canada K1A 0P8

Celine Veillet
Commission scolaire régionale Louis-Fréchette
30, Champagnat ouest
Lévis, Québec
Canada G6V 6P5

Rosalinda Vidal
Multilingual Literacy Centre
761 Queen St. W.
Toronto, Ontario
Canada M6J 1L6

Marjorie Villefranche
636, Bloomfield
Outremont, Québec
Canada H2V 3S1

Mary Waddington
Vancouver Community College
King Edward Campus
Box 24620, Station C
Vancouver, B.C.
Canada V5T 4N3

Serge Wagner
Université du Québec à Montréal
C.P. 888
Montréal, Québec
Canada H3C 3P8

Brenda Wall
Centre for Labour Studies
Ontario Federation of Labour
15 Gervais Drive, Suite 408
Don Mills, Ontario
Canada M6J 1L6

Mary Beth Wallace
Policy Advisor, Policy and Planning Branch
Ministry of Skills Development
101 Bloor St. W., 12th Floor
Toronto, Ontario
Canada M5S 1P7

Kathleen Walsh
Movement for Canadian Literacy
206-510 Burnell St.
Winnipeg, Manitoba
Canada R3G 2B4

Wally Ward
Regional Representative
Secretary of State
1293 Monaghan Circle
Mississaugua, Ontario
Canada L5C 1R8

Bill Washburn
3610 - 9th St. South East
Calgary, Alberta
Canada T2G 3C5

Gladys Watson
Canadian Congress for Learning Opportunties for Women
47 Main St.
Toronto, Ontario
Canada M4E 2V6

Wendy Watson
20443 90th Cres.
Langley, B.C.
Canada V1M 1B2

Ron Watters
4 Bardsley Ave.
St. John, Newfoundland
Canada E2M 3B2

Trudy Watts
Action Read Centre for Employable Workers
5 Douglas St., Top Floor
Guelph, Ontario
Canada N1H 2S8

Beare Weatherup
Toronto Board of Education
155 College St.
Toronto, Ontario
Canada M5T 1P6

Marion Wells
Movement for Canadian Literacy
Brown's Flat
King's County, New Brunswick
Canada E0G 1K0

Tracy Westell
Parkdale Project Read
1303 Queen St. w.
Toronto, Ontario
Canada M6K 1L7

Joyce White
Movement for Canadian Literacy
21 Southpark Drive
Gloucester, Ontario
Canada K1B 3B8

Mary Wiggins
Ottawa Carlton Coalition for Literacy
177 Nepean St., #306
Ottawa, Ontario
Canada K2P 0B4

Marianne Williams
Coordinator
Movement for Canadian Literacy/ Rassemblement Canadien pour l'Alphabétisation
9 St Joseph Street
Toronto, Ontario
Canada M5S 2T1

Susan Wing
Reading Made Easy
P.O. Box 9
Sharbot Lake, Ontario
Canada K0H 2P0

Donna Woloshyn
Saskatoon Association of Lifelong Learning
2068 Montague St.
Regina, Saskatchwan
Canada S4T 3J7

Barbara Wood
302 Wedgewood Drive
Oakville, Ontario
Canada L6J 4R9

Cathy Wright
Past President
Movement for Canadian Literacy
P.O. Box 6366, Station A
St. John's, New Brunswick
Canada E2L 4W8

Gerry Wright
Ministry of Skills Development
101 Bloor St. W., 12nd Floor
Toronto, Ontario
Canada M5S 1P7

Debbie Zakus
Toronto Board of Education
Adult Basic Education Unit
Bickford Park High School
777 Bloor St. W.
Toronto, Ontario
Canada M6G 1L6

Amelework Zewge
Program Assistant
International Council for Adult Education
720 Bathurst St., Suite 500
Toronto, Ontario
Canada M5S 2R4

FRANCE

Pierre Freynet
Directeur
Centre universitaire de formation continue
Université d'Angers
5, Bd. Lavoisier
49045 Angers Cédex, France

Christine Lamy
Peuple et Culture
63122 Theiy, France

Alfonso Lizarzaburu
Représentant du CIEA à l'UNESCO
7, impasse Carrière Maniquet
75011 Paris, France

GERMANY, WEST / ALLEMAGNE DE L'OUEST

Elisabeth Fuchs-Bruninghoff
German Adult Education Association (DVV)
Pedagogical Institute
Holzhausenstr.
6000 Frankfurt 1, West Germany

GHANA

Joe Oduro
Essam Birim Cooperatives Cottage Industries
P.O. Box 287
Essa, Akim Oda
Ghana, West Africa

HONG KONG

Patrick Pow
Hong Kong Association for Continuing Education
c/o Department of Adult Education
OISE, 7th Floor
252 Bloor St. W.
Toronto, Ontario
Canada M5S 1V6

INDIA / INDE

Lalita Ramdas
Joint Director
Society for Alternative in Education
Navy House, Katari Bagh
Cochin - 4
India

S.Y. Shah
Adult Education Unit
Jawaharal Nehru University
F-64 Ansari Nagar
New Delhi, India 110029

IRELAND / IRLANDE

Ed Du Vivier
Secretary
National Adult Literacy Agency
8 Gardiner Place
Dublin 1, Ireland

Pauline Hensey
Organizer/Development Worker
National Adult Literacy Agency
8 Gardiner Place
Dublin 1, Ireland

ITALY / ITALIE

Anna Napoli
President, Puglia Region
Italian Adult Education Association
Via Tenente Casale 27
70123 Bari, Italy

JAMAICA / JAMAÏQUE

Leila Thomas
Director, Jamaica Movement for the Advancement of Literacy (JAMAL)
47B South Camp Rd.
Kingston 4, Jamaica

Steadly Webster
Jamaica Movement for the Advancement of Literacy (JAMAL)
47B South Camp Rd.
Kingston 4, Jamaica

KOREA, SOUTH / CORÉE DU SUD

Un Shil Choi
Senior Researcher
Korean Education Development Institute
San 20-1, Umyeon-dong
Gangnam-gu
Seoul, South Korea

NETHERLANDS / PAYS-BAS

Ella Bohnenn
Netherlands Study and Development Centre for Adult Education
P.O. Box 351
3800 AJ Amersfoort
Netherlands

NORWAY / NORVEGE

Marit Bjorklund
c/o *Norwegian Association for Dyslectics*
P.B. 699 Sentrum
0106 Oslo, Norway

Jo Erik Bryon
c/o *Norwegian Association for Dyslectics*
P.B. 699 Sentrum
0106 Oslo, Norway

Astrid Thoner
Norwegian Association of Adult Education Organizations
Boks 560 Sentrum
0105 Oslo 1, Norway

PERU / PÉROU

César Pióon
Coordinator of Literacy Program
Latin American Council for Adult Education
Apartado Postal 14-002
Lince, Lima
Peru

PHILIPPINES

Eileen Belamide
Institute for Development of Education and Ecological Alternatives
P.O. Box 7768, ADC-MIA
Metro Manila
Philippines

ST. LUCIA / STE-LUCIE

Didacus Jules
Caribbean Regional Council for Adult Education
P.O. Box 26, Castries
St. Lucia, West Indies

ST. VINCENT / ST-VINCENT

Michael Browne
St. Vincent Teachers' Union
P.O. Box 304
St. Vincent, West Indies

SPAIN / ESPAGNE

Luis Espina Cepeda
Director
Radio Emisora Cultural de Canarias (ECCA)
Centro ECCA de Educación Permanente de Adultos
Apartado 994
Las Palmas de Gran Canaria
Espana

Oscar Medina
Radio Emisora Cultural de Canarias (ECCA)
Centro ECCA de Educación Permanente de Educación
Apartado 994
Las Palmas de Gran Canaria
España

SOUTH AFRICA / AFRIQUE DU SUD

Tsela Makue
English Literacy Project
314 Dunwell House
35 Jorissen St.
Braamfontein 2017
Johannesburg, South Africa

Nombeko Mlambo
Manager
Council for Black Education and Research
P.O. Box 19
Langa 7455, South Africa

Carola Steinberg
English Literacy Project
314 Dunwell House
35 Jorissen St.
Braamfontein 2017
Johannesburg, South Africa

UNITED KINGDOM / ROYAUME-UNI

Gill Dempsey
Adult Literacy and Basic Skills Unit (ALBSU)
Kingsbourne House
229-231 High Holborn
London WC1V 7DA
England

Marguerite Hudson
World Association of Girl Guides/ Girl Scouts (WAGGS)
12C Lyndhurst Rd.
London NW3 5PQ
England

Kauser McCallum
Adult Literacy and Basic Skills Unit (ALBSU)
Kingsbourne House
229-231 High Holborn
London WC1V 7DA
England

Alan Wells
Director, Adult Literacy and Basic Skills Unit (ALBSU)
Kingsbourne House
229-231 High Holborn
London WC1V 7DA
England

UNITED STATE OF AMERICA / ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

Pam Costain
Community Leadership
Minneapolis Community College
3952 12th Ave. South
St. Paul's
Minnesota 55407, USA

Alan Crawford
Co-President
International Reading Association
516 Darven Ave.
San Gabriel
California 91775, USA

Marion Dickerson
Pacific Centre for Literacy
51 Cortland Ave.
San Francisco
California 94110, USA

Michael James
Pacific Centre for Literacy
51 Cortland Ave.
San Francisco
California 94110, USA

Valerie Miller
OXFAM America
115 Broadway
Boston
MA 016, USA

Carman St. John Hunter
196 Carroll St.
Brooklyn, New York
N.Y. 10017, USA

UNION OF SOVIET SOCIALIST REPUBLICS / UNION DES RÉPUBLIQUES SOCIALISTES SOVIÉTIQUES

Boboyevna Bobosadykova
First Deputy Chairman of the Board of Directors
All-Union Society for the Spread of Scientific Knowledge ('Znanie')
Projezd Serova 4
101000 Moscow, USSR

Volodar Viktorovich Krayevsky
Associate Member, 'Znanie'
Projezd Serova 4
101000 Moscow, USSR

ZIMBABWE

Meshack Matshazi
Department of Adult Education
University of Zimbabwe
Mount Pleasant
Harare, Zimbabwe